

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

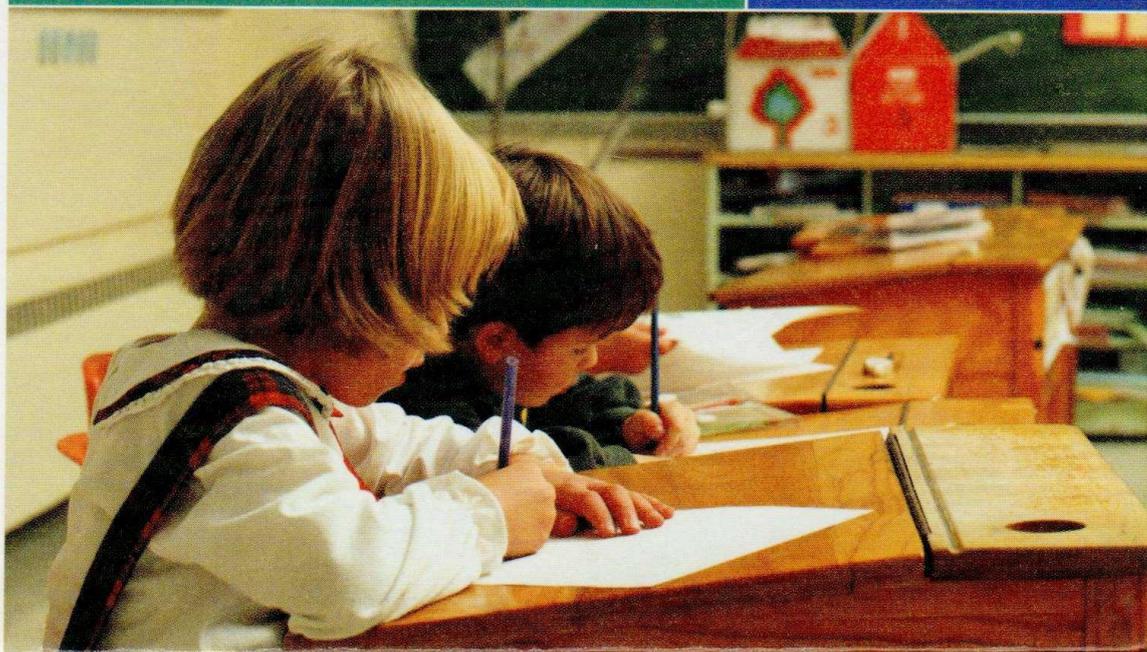
Г. Г. Мисаренко

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ


ACADEMA

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ



Содержание

Введение	3
Глава I. Организационно-педагогические и методические особенности обучения русскому языку в системе коррекционно-развивающего образования	5
§ 1. Цели и задачи обучения детей риска русскому языку	6
§ 2. Методические принципы организации обучения русскому языку	15
§ 3. Методы обучения детей риска русскому языку	24
§ 4. Суть коррекционно-развивающих технологий и их место в методике обучения русскому языку	38
Глава II. Функциональный состав и предпосылки нарушений письма	48
§ 1. Комплексные программы процесса письма	49
§ 2. Функционирование ведущих анализаторов в процессе письма	57
§ 3. Диагностические методики изучения речевых и языковых возможностей младших школьников	62
Глава III. Формирование графо-моторных навыков письма.	71
Технологический план обучения каллиграфическим навыкам	72
Подготовительный этап обучения каллиграфии	76
Основной этап обучения каллиграфии	88
Глава IV. Коррекционно-развивающие технологии в методике изучения частей речи	90
Технологический план изучения модуля «Части речи»	92
§ 1. Общий этап подготовки к усвоению частей речи	94
§ 2. Основной этап изучения частей речи	106
Глава V. Формирование и коррекция навыков фонематического анализа	124
§ 1. Основные ошибки и пути их коррекции	125
§ 2. Обучение фонемному анализу	131
Технологический план изучения модуля «Фонемный анализ»	133
Глава VI. Технологии предупреждения неуспешности в овладении навыками правописания	164
§ 1. Правописание безударных гласных в корне	171
Технологический план усвоения модуля «Правописание безударных гласных в корне слова»	171
Изучение подмодуля «Корень слова»	173
Изучение подмодуля «Ударение»	180
§ 2. Изучение правописания безударных окончаний	194
Технологический план изучения модуля «Правописание безударных гласных в окончаниях»	195
Изучение окончаний, имеющих значение числа и рода	198
Изучение безударных окончаний, имеющих значение надежда	213
Изучение безударных личных окончаний глаголов	219
Глава VII. Методика формирования письменной речи	224
§ 1. Психологические механизмы письменной речи	224
Типологические трудности овладения письменной речью	229
§ 2. Технология формирования письменной речи	232
Программа формирования письменной речи по годам обучения	232
Технология работы с предложением	233
Работа над изложением	254
Работа над сочинением	265
Словарь	268
Литература	272

Введение

Обучение русскому языку всегда занимало ведущее положение в образовании подрастающего поколения, поскольку язык – это и средство человеческого общения, и, по меткому выражению Н. И. Жинкина, канал формирования интеллекта. К сожалению, современный учитель поставлен перед фактом неуклонного роста учеников, испытывающих значительные трудности в овладении родным языком как учебным предметом. В начальном звене школы количество таких учеников колеблется, по различным данным, от 30 до 57%. Практически они встречаются в каждом общеобразовательном классе, а это значит, что любой учитель, независимо от программы, по которой он работает, должен знать основы коррекционно - развивающего обучения и владеть соответствующими технологиями.

Настоящее учебное пособие является дополнением к существующим базовым учебным пособиям, которые раскрывают вопросы общей методики обучения русскому языку.¹ В нем освещается ее новый раздел, ориентированный на обучение и развитие учеников общеобразовательных школ, которые по тем или иным причинам, не связанным с клинической патологией, с трудом усваивают учебный материал предмета «Родной язык» и отстают в речевом развитии от сверстников. Пособие призвано помочь будущим учителям планировать и осуществлять коррекционно-развивающую помощь младшим школьникам группы академического риска в соответствии с их образовательными нуждами и возможностями.

Книга представляет собой одну из первых работ в области технологии предметного обучения детей группы риска. Коррекционно-развивающее обучение предусматривает тщательное педагогическое изучение состояния развития детей группы риска и планирование коррекционных мероприятий с учетом его результатов. Вместе с тем, в данном учебном пособии акцент сделан не столько на коррекцию уже имеющихся у детей неблагополучий, сколько на предупреждение их появления и, следовательно, на предупреждение неуспешности в учении.

В разделе I пособия рассматриваются организационно-педагогические аспекты учебного процесса, поскольку без создания соответствующей среды обучения нельзя обеспечить успешную адаптацию учеников к условиям школьной деятельности, равно как и без использования методов обучения, отвечающих образовательным нуждам детей риска, нельзя добиться максимальной активизации всех имеющихся у них возможностей.

Раздел II целиком посвящён технологиям обучения детей риска. В первой главе раскрыто понятие «технология обучения», показано её место в образовательной системе, представлены общие концептуальные положения технологии обучения детей риска русскому языку. Вторая глава знакомит читателей с психофизиологическими механизмами письма и письменной речи, а также с представлениями современной психолого-педагогической науки о предпосылках неуспешности младших школьников в учении. В третьей главе представлены методы диагностики готовности детей к овладению навыками письма и письмен-

¹ Например: Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000. – 472 с.

ной речью. Четвёртая – шестая главы посвящены вопросам изучения отдельных разделов русского языка с коррекционно-развивающими технологиями. Особое внимание уделено анализу трудностей учеников в усвоении конкретного учебного материала, раскрыты предпосылки неуспешности детей в усвоении учебного материала, знание которых помогает учителю планировать и осуществлять превентивные меры. Представлены образцы технологических планов усвоения отдельных языковых единиц, объединённых в тематические модули. Приведено большое количество коррекционно-развивающих заданий, упражнений, протокольных записей уроков. Седьмая глава содержит описание нового подхода к формированию письменной речи младших школьников, к обучению изложениям и сочинениям.

Книга может быть полезна не только студентам педагогических учебных заведений и специалистам в области методики обучения русскому языку, но и учителям-практикам, которые ищут пути и способы помощи слабоуспевающим ученикам и озабочены повышением языковой компетентности своих учеников.

Глава I. Организационно-педагогические и методические особенности обучения русскому языку в системе коррекционно-развивающего образования

Изучение особенностей учебной деятельности младших школьников показывает, что среди них имеется достаточно большая группа детей, которые испытывают значительные трудности в школьной жизни. Их взаимоотношения со школой лишены гармонии, полны конфликтов, причём эти конфликты могут выражаться в форме как внешнего активного протеста, так и скрытого, внутреннего сопротивления. Возникновение таких дисгармоничных отношений может быть обусловлено несколькими причинами. Это и несоответствие требований школы и личных возможностей ученика; неспособность школьной среды удовлетворить ожидания и интересы ребёнка, вследствие чего он старается уйти в другую, более близкую ему среду; личностные конфликты ребёнка в школьном коллективе и т. д. Эти причины складываются в **ситуации риска**, вследствие чего у некоторых школьников возникают, а учеников, оказавшихся в подобных ситуациях, называют **детьми группы риска**.

Выделяют четыре группы состояний риска:

✓ **состояния риска академической неуспешности**, возникающие в случаях, когда ученикам предъявляются требования, не соответствующие уровню развития школьно значимых интеллектуальных и психофизиологических функций;

✓ **состояния социального риска**, возникающие на фоне нарушений социально-личностных отношений ребёнка с окружающей средой, или личного внутреннего конфликта, который бывает вызван негативными переживаниями;

✓ **состояния риска по здоровью**, вызванные чрезмерным нервно-психическим напряжением, которое испытывает ребёнок и которое может быть связано как с внешними по отношению к ребёнку, так и с внутренними факторами. К внешним факторам относится завышенный уровень требований, предъявляемых как школой, так и родителями, к внутренним факторам – состояние соматического и нервно-психического здоровья ученика ребёнка.

✓ **состояния комплексного риска**, включающие в себя в той или иной степени признаки перечисленных выше состояний.

Общими характеристиками детей группы риска «являются более низкое по сравнению с другими детьми качество приспособительных, адаптационных механизмов и значительно более выраженная зависимость психического статуса, поведения и тенденций развития от условий жизни и воспитания. В учебной работе перечисленные особенности проявляются в жёсткой соотнесённости характера и результатов деятельности таких детей с условиями самой деятельности».¹ Следовательно, важнейшей задачей учителя является создание таких условий обучения детей риска, которые обеспечивали бы им психологический комфорт и максимальное развитие интеллектуальных и личностных возможностей. Приспособление школы к ученику – одно из требований современной педагогики.

¹ Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – С. 32.

Ещё совсем недавно организация учебного процесса достаточно жёстко регламентировалась официальными дидактикой и методикой. Накопленный ими богатый арсенал и сегодня не утратил своей ценности, однако стремление современной педагогики к гуманизации образования, декларирование его личностно-ориентированной направленности предоставляет учителю большие возможности творческого подхода к организации обучения детей с учётом состояния их здоровья, психофизического развития, адаптационных возможностей.

Организация коррекционно-развивающего учебного процесса имеет ряд особенностей которые проявляются:

- в постановке целей и задач обучения;
- в реализации частно-методических правил обучения;
- в выборе и использовании методов обучения, адекватных образовательным потребностям детей риска;
- в планировании учебного материала с позиций технологизации обучения.

§ 1. Цели и задачи обучения детей риска русскому языку

Работа педагога только тогда станет эффективной и приобретёт коррекционно-развивающий характер, предупреждающий или устраняющий школьные неблагополучия, когда он постоянно будет ставить перед собой и перед детьми конкретные задачи. Эти задачи станут своеобразными маяками в работе, их решение поможет методично и равномерно продвигаться вперёд, не теряя ни одного важного этапа формирования учебных умений или коррекции конкретных недостатков их развития.

С умения ставить стратегические, тактические и частные задачи начинается профессионализм учителя. Постоянно спрашивая себя: «Зачем я это делаю?», учитель сможет достичь того, что каждое учебное задание или упражнение станет инструментом воздействия на дефицитные функции или операции. И не просто инструментом, а инструментом правильно подобранным.

Цели и задачи бывают разных уровней – стоящие перед образованием в целом, стоящие перед обучением в школе, перед изучением конкретного предмета, перед учебным годом, перед четвертью, перед изучением отдельной темы учебного материала, перед уроком, перед отдельным заданием. Каждое задание, данное ребёнку без продуманной цели, а просто потому, что «к слову пришлось», увеличивает нагрузку на его неокрепший организм, повышает психофизическое напряжение и вместо пользы может принести вред.

Следует различать также цели и задачи, стоящие перед учителем и перед учеником. Они неодинаковы. Учитель нацелен на развитие и воспитание детей в процессе передачи им определённого объёма знаний о родном языке и на формирование умений пользоваться этими знаниями в жизни. Цель ученика – осознать богатство и грамматический строй родной речи и научиться использовать язык и речь в процессе своей жизнедеятельности.

Осмысление и постановка педагогом целей позволяет ответить на вопрос «Зачем я это делаю?». Эти цели служат основой для выделения и обозначения задач, которые показыва-

ют, что надо делать для достижения успеха в обучении.

Общие цели обучения детей родному языку определяются на основании принятых в языкознании разграничений языка и речи (1); устной и письменной форм речи (2); функций речи (3). При этом в поле зрения должны находиться общеобразовательные и коррекционно-развивающие нужды и возможности детей риска (4). Рассмотрим каждый из обозначенных параметров.

1. В языкознании **язык и речь** противопоставляются друг другу как две формы единого явления, одна из которых (язык) является кодом, системой знаков, т. е. средством или орудием общения, а вторая (речь) представляет собой производимый этим орудием вид общения, конкретное говорение, протекающее во времени. Речь субъективна, она порождается и осуществляется конкретным человеком и отражает все индивидуальные особенности его мыслей и чувств, а язык – явление социальное, рождённое обществом, он всегда объективен и обязателен. Речь может быть ситуативной и неупорядоченной, язык же представляет собой регулярную систему, состоящую из фонологического, морфологического, лексемного и синтаксического уровней.¹ Между языком и речью существует определённая иерархическая связь – язык «есть один из ингредиентов речи, притом важнейший... И будучи... средством, применяемым в ней, он может быть выделен из неё, обособлен как предмет специального исследования».²

В последние десятилетия в связи с активным развитием педагогической психологии противопоставление языка и речи всё чаще заменяется противопоставлением речевой компетенции (т. е. умения точно и доступно передавать информацию, ясно выражать свои мысли и пр.) и языкового исполнения (т. е. использования для этого грамматических норм, правил словообразования и словоизменения и пр.). Такой аспект позволяет учителю понять функциональное назначение изучения родного языка как учебного предмета: ребёнок изучает родной язык как средство, способное усовершенствовать его речь.

2. Речь существует **в двух формах – устной и письменной**. Они представляют собой единое и неразрывное явление, однако в их основе лежат разные психологические механизмы. Устная речь характеризуется неподготовленностью, она возникает, как правило, в процессе личного общения. Письменная речь отличается высокой степенью произвольности, она связана с осмыслением грамматики и лексики родного языка, требует большей тщательности в выборе слов и их соединении, осознанного и целенаправленного построения предложения. «В письменной речи мы чаще встречаемся с логически развёрнутой мотивировкой ответа на вопрос; ассоциация в письменной речи в основном ориентирована на внутренний смысл слова-раздражителя и стимулирует главным образом процессы внутреннего внимания, в то время, как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами, которые она не в силах преодолеть. Всё это с достаточной убедительностью свидетельствует о том, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью,

¹ Русский язык. Энциклопедия./ Гл. редактор Ю. Н. Караулов. Ъ М., 1998. – С. 417.

² Смирнитский А. И. Объективность существования языка. – М., 1954. – С. 13.

чем с устной»¹ (выделено автором. – Г. М.). Письменная речь «...теснее, чем устная, связана с логической мыслью и в своём развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь. А эта опора двигает развитие этих психических процессов».² Следовательно, овладение письменной формой речи помогает ученикам наиболее зримо и рельефно знакомиться с правилами построения связного высказывания и оказывает благотворное влияние на их речевую компетентность.

3. Речь выполняет две важнейшие, фундаментальные **функции** – обеспечивает межличностное и социальное взаимодействие людей (**коммуникативная функция**) и служит средством мышления и познания окружающего мира (**логическая функция**).

Сегодня в разработке курсов обучения школьников русскому языку всё активнее присутствует коммуникативная направленность, нацеленность на развитие и совершенствование умения пользоваться речью в межличностном общении, последовательно, полно, грамматически правильно передавать информацию и адекватно принимать её. И вряд ли можно подвергать сомнению необходимость совершенствования речевой коммуникации особенно в условиях, когда книга активно вытесняется из жизни ребёнка электронными играми и телевидением. Вопрос только в том, насколько ориентированность учебного предмета «Русский язык» на коммуникативную функцию адекватна целям и задачам коррекционно-развивающего обучения.

Коммуникация многопланова. Она осуществляется в рамках социальной сферы, где требуются речевые умения адекватно входить в общение с тем или иным человеком и выходить из него, правильно вести разговор со сверстником и взрослым, в условиях беседы и дискуссии и т. п. Каждая такая ситуация требует использования соответствующих речевых средств. Младших школьников необходимо вооружать этими речевыми средствами, что само по себе является работой, значительной по объёму и содержанию, учитывая слабое речевое развитие детей риска. При обучении речевому общению нужно ещё воспитывать определённый тип поведения, который нельзя отделить от ситуации.

Принимая в качестве цели обучения русскому языку развитие речевой коммуникации, учитель весь этот материал должен будет вместить в рамки уроков русского языка, которые, кроме того, ещё необходимо наполнять решением образовательных задач в области грамматики и правописания. При обучении детей риска такое расширение образовательно-воспитательных функций уроков русского языка нежелательно из-за некоторых возрастных особенностей мышления младших школьников. В частности, для них характерен недостаточно высокий уровень познавательной деятельности, «застывание» на дошкольных игровых формах поведения, поэтому детям трудно переключаться с обыгрывания речевых ситуаций, со словарной работы, которые опираются на наглядно-образное мышление, будят эмоции и фантазию, на изучение формальных единиц языка, на поиски орфограмм в словах и их проверку, т. е. на алгоритмизированную работу, требующую произвольности мышления, сосредоточенности и скрупулёзного контроля. Контраст между этими двумя видами

¹ Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М., 1998. – С.103.

² Там же, с. 104.

речевой работы приводит к внутреннему дискомфорту и вызывает нервно-психическую перегрузку детей.

Целенаправленно развивать у детей устную речевую коммуникацию лучше всего на уроках риторики, не отягощённых другими образовательными целями. Понимая важность речевого развития детей риска, следует при малейшей возможности вводить уроки риторики в сетку занятий за счёт регионального или школьного компонентов.

На уроках других школьных предметов общение учеников между собой и с учителем, безусловно, является коммуникацией, но в процессе усвоения образовательного материала акценты направлены главным образом на познание окружающего мира и себя в этом мире, что требует ориентации на вторую фундаментальную функцию речи – логическую. На предметных уроках педагог учит детей рассуждать, уточнять при помощи внешней речи зародившиеся мысли, правильно их формулировать, планировать и регулировать свои действия и пр. Другими словами, при помощи речи дети познают и осмысливают окружающий мир и себя в этом мире. При этом опосредованно развиваются и коммуникативные умения, поскольку воспитание, в том числе и речевое, является неотъемлемой частью педагогического процесса. Как писал Л. С. Выготский, «различные предметы школьного преподавания взаимодействуют в ходе развития ребёнка... и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которое распадается школьное обучение».¹

Вместе с тем, каждый отдельный учебный предмет способен содействовать развитию частных речевых умений. Так, например, на уроках чтения, анализируя художественный текст, дети учатся словами выражать свои эстетические и этические чувства, характеризовать и описывать предметы, явления, поступки людей и многое другое, используя при этом художественную лексику. Уроки истории и естествознания имеют возможность развивать стиль речи, приближающийся к научному. На уроках математики и русского языка ученики используют речь для планирования и осуществления учебных действий, для осмысления математических или языковых понятий.

Если принять за основу такой комплексно-распределённый подход к развитию речи учащихся, то вклад в него учебного предмета «Русский язык» будет заключаться в формировании механизмов письменной речи и изучении собственно системы языка, включающей в себя фонетику, морфологию, словообразование, синтаксис, орфографию и пунктуацию. При этом изучение русского языка основывается на логической функции речи.

4. Среди **образовательных нужд младших школьников** как ведущие выделяются два направления.

Первое из них – развитие познавательных процессов, психических функций и формирование интеллектуальных умений. Как указывал Л. С. Выготский, «...к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в её основе, не закончили и даже ещё не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы».² К этому

¹ Выготский Л. С. Психология. – М., 2000. – С. 428.

¹ Там же. – С. 432.

можно добавить и отсутствие у детей этого возраста осознанных произвольных интеллектуальных умений. Названный комплекс проблем является и главной трудностью учителя начальных классов, и главной его заботой.

Возрастная незрелость психических функций и интеллектуальных умений особенно остро ощущается при изучении родного языка, поскольку он, как никакой другой учебный предмет, требует чёткого взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов, абстрагирования от знакомого и понятного смысла слова или высказывания и рассмотрения их в непривычном грамматическом ракурсе, постоянно опирается на анализ и синтез, классификацию и обобщение. С одной стороны, эта его особенность является одной из предпосылок трудностей в усвоении языка, но с другой стороны, правильно организованное изучение языкового материала «вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребёнка ещё не созрели»,¹ и способно эффективно восполнять дефицит психических функций и интеллектуальных операций, реализуя тем самым **коррекционно-развивающие нужды детей риска**.

Другим необходимым направлением работы с младшими школьниками является овладение базовыми понятиями и операциями языка. Сопоставление содержания предмета «Русский язык» в начальном и основном звеньях общеобразовательной школы делает очевидной особую значимость начального периода. Именно здесь закладывается фундамент всего дальнейшего учения, формируется его успешность или неблагополучие, которые напрямую зависят от двух факторов: 1) от того, как ученики поймут и усвоят базовые понятия предмета (в русском языке это – «слово», «предложение», комплексы понятий «части речи», «состав слова» и др.); 2) от того, как они овладеют основными операциями с единицами учебного материала, в частности, умением ставить вопросы к словам, произвольно изменять форму слов, опознавать части речи, подбирать родственные слова, образовывать слова при помощи аффиксов, находить и опознавать орфограммы. Далее, в среднем звене, ученики будут расширять и углублять знания об основных единицах языка, полученные в начальном звене, и совершенствовать языковые умения.

В соответствии с обозначенными факторами перед изучением родного языка в системе коррекционно-развивающего образования следующие **цели**:

- развитие речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения способами и приёмами работы с языковым материалом;
- формирование основ речевых умений и системных знаний, обеспечивающих овладение письменной речью как одной из форм речевой коммуникации.

Достижение названных целей требует решения следующих **задач**:

1. Изучать особенности индивидуального усвоения учениками языкового материала и вносить соответствующие коррективы в процесс обучения.
2. Развивать и корректировать познавательные процессы (восприятие, внимание, память, речь, мышление) в ходе изучения языкового материала.
3. Учить детей способам и приёмам преодоления трудностей учебного, личностного и

¹ Там же. – С. 432.

коммуникативного характера, возникающих в процессе деятельности.

4. Заложить основы письменной речи, ознакомив учеников с основными правилами создания связных высказываний (предложений, текстов) и способами их применения в речевой практике.

5. Обеспечить осознанное и прочное усвоение учениками базовых терминов языка, составляющих обязательный минимум содержания образования.

6. Обеспечить ученикам овладение основными программами действий по осуществлению морфологического, морфемного, орфографического и синтаксического анализа на уровне обязательного минимума содержания образования.

Учебные задачи каждого года обучения подчёркивают, что в методике обучения русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями учебные годы представляют собой звенья в последовательной цепи познания родного языка и несут на себе определённую нагрузку. Если провести параллель между обучением и строительством здания, то в течение первого года роется котлован для фундамента, подводятся все нужные коммуникации, подготавливаются основные строительные материалы. Применительно к учебному процессу это означает, что всё внимание учителя направлено на адаптацию ребёнка к школе и подготовку его аналитических систем к новым видам деятельности. Второй год обучения сравним с возведением фундамента: формируются основные базовые понятия учебного предмета и закладываются умения работы с языковым материалом. В течение третьего и четвертого годов возводится «первый этаж»: дети подробно знакомятся с отдельными единицами языкового материала и овладевают программами их анализа.

Задачи каждого года обучения обусловлены целями обучения родному языку и конкретизируют каждую общую задачу, деля её на ряд более частных.

Первый год является самым важным в школьной жизни каждого ученика, независимо от уровня его подготовленности. От того, как будет организовано вхождение ребёнка в школьную жизнь, во многом зависит вся его дальнейшая успешность.

Исследования М. М. Безруких показали, что в городе количество детей, не готовых к обучению в школе, в 80-х г. г. XX в. достигало 50%, а в сельской местности – 75%. По данным исследований петербургских учёных в 1997 – 1999 г. г. среди первоклассников городских школ уже 59,7% оказались не готовыми к школьному обучению. Поэтому первый год обучения следует рассматривать как переходно-подготовительный период. Это время вхождения дошкольника в новые условия жизни, привыкания к ним, время перестройки психической, физиологической и эмоционально-волевой сфер. Известно, что адаптация к школе не у всех детей проходит легко и гладко, нередко она сопровождается довольно значительным психофизическим и эмоциональным напряжением и растерянностью перед требованиями, которые предъявляются ребёнку в соответствии с его новым статусом.

Задачи, стоящие перед первым годом изучения русского языка, учитывают особенности этого подготовительно-переходного периода и являются общей частью адаптационной поддержки первоклассников. Они сформулированы следующим образом:

1. Обеспечить ученикам полноценное овладение техническими навыками письма.

Одной из основных причин неуспешности детей в учении является недостаточный уровень технических навыков письма, т. е. процесса кодирования звучащего слова в написанное. Вследствие этого при письме всё внимание ребёнка направлено на разложение слова на звуки, соотнесение звуков с буквами, последовательное написание каждой буквы в составе слова. Одновременно контролировать и смысл того, что он пишет, ребёнок ещё не в состоянии. Полноценное смысловое письмо (и чтение) не может сформироваться до тех пор, пока все необходимые технические навыки не упрочатся, а возникающие в коре головного мозга межанализаторные связи не автоматизируются и не опустятся на нижние слои коры, освобождая место для смысловых связей. Этот процесс достаточно продолжителен: А. Р. Лурия отмечал, что письмо ребёнка становится подлинной письменной речью только после 1,5 – 2 лет обучения.

Таким образом, в течение первого года необходимо неторопливо и тщательно формировать и автоматизировать технику письма, без которой невозможно становление письменной речи.

2. Обратить учеников к сознательному наблюдению и изучению родного языка, помочь осознать его как материальный объект изучения.

Русский язык как учебный предмет имеет одну особенность, которой нет у других предметов: детям предлагается изучать то, чем они уже владеют, что с момента их рождения представляло собой часть естественной среды обитания – родную речь. Л. С. Выготский, исследуя речь детей, указывал, что ребёнок долго не осознаёт словесные формы и словесные значения и не отделяет одно от другого. Такое своеобразное осознание детьми средств языка подтверждено многими исследователями. Так, А. Р. Лурия, опираясь на мысли, высказанные ещё А. А. Потебней, сформулировал так называемую теорию стекла, согласно которой «...активно употребляя грамматическую речь и обозначая словами соответствующие предметы и действия, ребёнок ещё не может сделать слово и словесные отношения предметом своего сознания. В этот период слово может употребляться, но не замечаться ребёнком и часто представляет как бы стекло, сквозь которое ребёнок смотрит на окружающий мир, не делая само слово предметом сознания и не подозревая о том, что оно имеет свою собственную жизнь, свои собственные особенности строения...»¹

Преобладание чувственной наглядности в восприятии слова и речи влечёт за собой трудности при классификации слов по частям речи, при подборе родственных однокоренных слов, при делении речевого потока на слова и предложения и т. п. Чтобы этого не происходило, обучение родному языку необходимо начинать с наблюдения различий между речью и языком и их соотношения друг с другом (конечно, на уровне понимания учеников), т. е. с создания мотивации учения.

3. Познакомить учеников с основными единицами языка и сформировать первые грамматические умения.

Для осознанного изучения в дальнейшем средств выражения мысли необходимо

а) помочь ученикам понять, что речь делится на слова, словосочетания, предложения;

¹ Лурия А. Р. О патологии грамматических операций. // Известия АПН РСФСР. – Вып. 3, 1946. – С. 63.

б) на чувственном уровне познакомить их с морфологическими классами (слова, называющие предметы, действия и признаки предметов);

в) научить детей ставить грамматические вопросы к словам;

г) сформировать навык фонемного анализа и синтеза;

д) познакомить с первыми орфографическими явлениями – обозначением буквами гласных и парных согласных фонем в сильной и слабой позиции.

4. Сформировать понимание предложения как единицы письменной речи.

Исследуя письменную речь младших школьников, Д. Б. Эльконин пришёл к выводу, что деление сплошного потока речи на отдельные смысловые единицы – предложения является основной трудностью, сохраняющейся в той или иной степени в течение всех лет обучения в начальном звене школы. Помимо этого значительные затруднения вызывает произвольное построение предложения. Если в устном рассказе дети свободно пользуются распространёнными предложениями, в том числе и сложноподчинёнными, то при составлении предложения по заданию они строят простые по конструкции и примитивные по содержанию фразы. Это характерно для учеников не только начальной школы, но и среднего звена. Так, например, на просьбу составить предложение со словосочетанием *растегнуть ворот рубашки*, слабоуспевающие ученики V класса сумели составить только предложения типа *Я растегнул ворот рубашки, Мама растегнула мне ворот рубашки*. Следовательно, работе с предложением необходимо уделять большое и серьёзное внимание.

На первом году обучения важно донести до сознания учеников мысль о том, что предложения следует тщательно строить из слов, конструировать его, т. е. создать мотивацию, и показать им, как это делается.

5. Показать ученикам приёмы учебной работы.

Одной из отличительных особенностей младших школьников является слабость эмоционально-волевой сферы. Начинаящий ученик ещё не умеет управлять эмоциями, он непосредственен в своих реакциях и импульсивен. Психологи отмечают почти полное отсутствие в деятельности детей так называемой фазы заторможенности действий, т. е. периода, когда человек обдумывает свои последующие шаги, будь то ответ на вопрос или совершение поступка. Вместе с тем каждый учитель знает, что обдумывание необходимо, поэтому на уроках повсеместно, ежедневно и неоднократно звучит фраза: «Ребята, подумайте, прежде чем ответить (написать, высказаться и пр.)». Но такие призывы остаются для детей пустым звуком, если они не знают, какое действие или комплекс действий кроется за словом *подумайте*. То же самое относится и к другим указаниям, например, *проверьте свою работу, рассмотрите* (слово, схему, картинку) и т. п. Учителю следует сначала научить детей мыслительным операциям, способам проверки и рассматривания, а уже потом напоминать о необходимости делать это, т. е. «думать».

Эти умения закладываются в I классе. Под активным руководством учителя дети сначала учатся держать паузу после заданного вопроса, осваиваются с мыслью, что в течение этой паузы надо искать решение поставленной перед ними учебной задачи. Учитель помогает детям определить, какие именно действия необходимо выполнить в промежутке между

вопросом и ответом (составить план действий), показывает, как выполнять эти действия (формирует операционный блок), и что надо сделать в конце, чтобы убедиться в правильности своей работы (формирует самоконтроль).

6. Положить начало формированию активной позиции ученика.

С первых дней обучения важно установить с учениками равноправные партнёрские отношения, воспитать у каждого осознание себя полноценной и полноправной личностью, подлинным субъектом процесса обучения, который имеет право на собственную точку зрения, право на её отстаивание и право на ошибку или добросовестное заблуждение.

Неправильно считать, что все дети безоговорочно верят тому, что говорит учитель. Очень часто формальные знания, которые он раскрывает перед учениками, противоречат их жизненному, обиходно-бытовому опыту. Так, например, знакомя учеников с морфологическими классами слов, учитель показывает ученикам, что слова *бег*, *прыжок* относятся к словам, называющим предметы, поскольку они отвечают на вопрос *что?* Однако опыт детей говорит им, что эти слова называют движение. И когда ребёнок ставит к ним вопрос *что делает?*, он по-своему прав: *делает прыжок*.

Для воспитания активного и мыслящего человека, чувствующего себя полноценным и полноправным членом социума, нужно поощрять в ребёнке стремление к высказыванию своих сомнений, своих мыслей. Но при этом ребёнок должен быть уверен, что за ошибочные суждения он не будет наказан, а его мысли не будут осмеяны. Помимо положительного влияния на формирование личности ребёнка, свободный обмен мнениями на уроке позволяет учителю быть в курсе всех ошибок и заблуждений учеников и принимать своевременные коррекционные меры: увеличивать или уменьшать количество часов на изучение материала, применять иные методы и приёмы работы и т. д.

Задачи второго года обучения являются логическим продолжением задач первого года. Он так же, как и первый, выполняет роль подготовительного периода, но несколько в другом плане. Если на первом году обучения учитель при помощи материала русского языка вводит ребёнка в школьную жизнь и деятельность, то в течение второго года он подготавливает теоретическую базу для целенаправленного изучения языковых явлений и законов.

Во-первых, учитель знакомит детей с базовыми терминами языка, на которых строится вся грамматика, и начинает формирование соответствующих понятий: частей речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол, предлог), состава слова (корень, суффикс, приставка, окончание) и др. По сути, у детей складывается основной понятийный аппарат, которым они будут пользоваться на протяжении всех лет обучения и который делает возможным анализ языковых единиц.

Во-вторых, дети узнают о существовании законов правописания, знакомятся с понятием «орфограмма», учатся находить орфограммы в словах.

В-третьих, знакомство с предложением и способами его построения разворачивается в планомерное обучение произвольному построению. Дети учатся распространять и сворачивать предложение, анализировать его содержание и объём заключённой в нём информации,

наблюдают и обсуждают порядок слов.

В-четвёртых, если в I классе закладывалось эмоциональное отношение к обучению в целом, то на втором году вычленяется как самостоятельная задача формирования эмоционально положительного отношения к аналитической работе с языковым материалом. Практика показывает, что дети с удовольствием работают на уроках чтения и развития речи. Им интересно узнавать, например, о многозначности и этимологии слов, толковать фразеологизмы и пословицы, распознавать стили речи, проигрывать речевые ситуации, интересно постигать речевой этикет. Но далеко не все ученики понимают смысл и значение аналитической работы с языком. Классификация слов по грамматическим категориям, определение частных грамматических форм слова (род, число, время и др.), выделение орфограмм – всё это воспринимается детьми как нудная и докучливая работа. Дети не видят в ней смысла, и сам процесс обучения не становится для них психологически комфортным, несущим радость познания, если работа с тем или иным материалом не будет эмоционально принята.

Конечно, в практике эмоциональное признание школы иприятие предметного материала – явления достаточно диффузные и не имеют чётких временных границ. Однако многолетние наблюдения показывают, что понимание значимости языкового анализа и заинтересованность в нём складываются именно во II классе. Дети начинают решать серьёзные учебные задачи, которые и способствуют возникновению внимания и интереса к операциям с языковым материалом.

Третий и четвёртый годы, по сути, являются началом дальнейшего многолетнего изучения структурных и тематических единиц русского языка. В течение двух предшествующих лет перед учениками предстала общая картина языка. Теперь она делится на отдельные тематические части, и ученики подробно изучают каждую из них. Но при этом они смогут понять место и роль каждой части в общей системе языка.

Цели и задачи этих лет обучения обычно ставятся в зависимости от содержания программы.

Задания.

1. На основании представленного в главе содержания второго года обучения сформулируйте его задачи.
2. Используя одну из федеральных учебных программ обучения русскому языку, сформулируйте задачи для III и IV классов.

§ 2. Методические принципы организации обучения русскому языку

По данным отечественных исследователей состояние общего соматического здоровья детей младшего школьного возраста вызывает тревогу. Так обследование учеников начального звена школы показали, что только 12% детей показывают нейропсихологическую норму. У 88% младших школьников были выявлены отклонения в соматическом и нервно-психическом здоровье. Из них 28% имеют нарушения памяти по типу повышенного тор-

можения, замедление темпа психических процессов, сопровождающееся повышенной истощаемостью.¹

Медицинские исследования отмечают у современных школьников значительные колебания работоспособности по типу затухающей синусоиды в течение не только дня, но и каждого урока, при этом каждое последующее включение в работу происходит на всё более сниженном уровне: дети всё более медленно включаются в решение учебной задачи, а включившись, быстрее устают.

Длина и амплитуда синусоидальной волны во многом зависит от организации учебного процесса, от того, насколько комфортно чувствует себя ребёнок в классе. Так, «несовпадение индивидуального когнитивного стиля ребёнка и предлагаемого ему метода усвоения навыка является весьма важным... звеном патогенеза дислексий и дисграфий», – пишет А. Н. Корнев. И далее он делает однозначный вывод: «Трудности в обучении возникают в результате сочетания трёх групп явлений: биологической недостаточности определённых мозговых систем, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям».²

Известно, что при чрезмерном напряжении ребёнка, которое неизбежно сопутствует неправильной организации учебной деятельности, физиологические процессы в его организме изменяются. В частности, снижается качество зрительного восприятия: ребёнок может маленькие буквы принимать за большие, прямую линию за изогнутую, чётко видеть цвет и элементы буквы, но при этом не узнавать её и т. д. В условиях чрезмерного напряжения дети хуже воспринимают обращённую к ним речь, теряют контроль над своим поведением и состоянием, у них замедляются мыслительные процессы, могут возникать периодические головные боли.

Для того чтобы снять излишнее напряжение учеников, чтобы сделать процесс обучения психологически комфортным и добиться полного раскрытия всех интеллектуальных возможностей детей, необходимо соблюдать следующие методические принципы:

1. Учителю, реализующему задачи коррекционно-развивающего образования, необходимо **знать и понимать причины трудностей** младших школьников в учении.

2. Для создания детям психологического комфорта и ситуации успеха в учении необходимо **учитывать и уважать индивидуальные особенности учеников**.

3. **Учебный материал необходимо предъявлять в поэтапной и логической последовательности**, при которой каждый отрезок продолжает предыдущий и подготавливает усвоение последующего.

4. **Вся деятельность учеников в процессе обучения должна носить самостоятельный характер**.

5. В основу учебного процесса должна быть положена **коллективная форма деятель-**

¹ Гончаров О. А. и др. Результаты нейропсихологического обследования высших психических процессов у успевающих учеников начальных классов. – Дефектология. – 1996. – № 6.

² Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб., 1997. – С. 149.

ности.

Соблюдение первых трёх принципов позволяет учитывать имеющиеся у детей возможности для усвоения учебного материала и строить работу таким образом, чтобы в процессе наблюдения и усвоения корректировались недостатки развития.

Следование последним двум принципам способствует формированию основных умений учебной работы, готовит детей к самостоятельной творческой деятельности, а также формирует активную позицию ученика. Не секрет, что дети риска, как правило, интеллектуально пассивны на уроках, причём эта пассивность от класса к классу возрастает. В результате углубляются трудности в учении, деформируется личность ребёнка.

Рассмотрим сформулированные принципы подробнее.

1. В педагогике часто высказывалась мысль о том, что преподавание должно опираться на познанные закономерности процесса усвоения знаний, в противном случае учитель не сможет обеспечить адекватное построение урока и предъявление учебного материала, что явится дополнительным фактором трудностей детей в учении.

Особенно это актуально для детей риска. Известно, что хорошо развитый и подготовленный к школе ребёнок, благодаря своему интеллектуальному потенциалу, всегда берёт на уроке больше того, что даёт ему учитель. Ребёнок же группы риска может принять только то, что обеспечивает ему учитель. Таким образом, роль учителя в школьной жизни детей риска чрезвычайно высока и значима: их успешность в учении практически полностью зависит от профессионального мастерства учителя.

Для того чтобы грамотно организовать коррекционно-развивающий учебный процесс в классе, учителю необходимо иметь чёткие представления о психологии усвоения знаний младшими школьниками, быть знакомым с исследованиями в области педагогической психологии, нейропсихологии, дефектологии и других смежных дисциплин, т. е. постоянно заниматься самообразованием.

2. С момента появления на свет ребёнок развивается соответственно генетически заложённым в нём особенностям. Каждый индивид наделён особыми, присущими только ему свойствами: темпом протекания психических процессов, соотношением периодов возбуждения и торможения в коре головного мозга, характеристиками памяти, доминантностью левого или правого полушария и т. п. В соответствии с этими особенностями каждый ребёнок обладает самобытными способами восприятия и переработки информации. П. Ф. Каптерев писал о том, что обучение не всеильно, его результаты во многом определяются индивидуальными внутренними особенностями каждого ребёнка, а воспитание и образование нередко представляют собой ожесточённую борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в заранее заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке.

Пренебрежение самобытностью и своеобразием ребёнка может значительно усугубить его трудности в учении, особенно если учесть, что нередко он попадает в группу риска именно в силу специфики индивидуального развития. Рассмотрим примеры.

Психологи утверждают, что каждый человек мыслит на своём собственном, свойствен-

ном только ему языке, который является индивидуальным вариантом общеупотребительного языка. Вместе с тем общение на уроке между учителем и учениками, учеников между собой происходит на так называемом «усреднённом учебном языке» (усреднённом – в отличие от индивидуального языка каждого человека). «Учебный язык» имеет особую стилистическую окраску, не характерную для детской речи: он предполагает использование специальных терминов, оперирование формальными понятиями. Чтобы ответить учителю, ученику нужно произвести перевод со своей «речи ребёнка» на усреднённую «речь ученика» и такое переформулирование сообщения подчас оказывается для него непреодолимой трудностью. «Учебный язык» – это новообразование в речевой компетенции учеников, которым они пока ещё не владеют. В подобной ситуации ребёнку очень трудно одновременно удерживать оформившуюся мысль и осуществлять её «перевод» из внутреннего плана во внешний, используя несвойственное ему стилистическое оформление.

Аналогичные трудности возникают при требовании ответить на поставленный вопрос полным предложением. Во-первых, ребёнок привык в условиях диалога отвечать кратко, ибо это один из законов диалогической речи; во-вторых, он ещё не умеет произвольно строить развёрнутое предложение, в-третьих, он может ещё недостаточно твёрдо владеть необходимыми для ответа терминами.

Очень часто дети понимают, что не умеют формулировать свои мысли так, как того требует учитель, и поэтому отказываются отвечать. Так, был проведён опрос учеников, не ответивших на вопрос или обращение к ним учителя (известно, что в школьной практике это оценивается негативно). Ответы детей о причинах молчания были сгруппированы по частотности. Наиболее распространёнными оказались объяснения с таким смыслом: *знаю, но не могу сказать* – 33,4%; *боюсь, что отвечу неправильно* – 24,8%, *я не знаю, почему не ответил* – 12,7%. Очевидно, что в последней группе ответов скрывается тот же смысл, что и в первой. Видимо, ученики не смогли осознать, что им помешало неумение адекватно выразить свою мысль, ибо когда детям предоставили возможность изложить тот же материал, но не на «учебном языке», а в свободной форме, обнаружилось, что они вполне удовлетворительно его понимают.

Учитывая также и тот факт, что у детей риска отмечается недостаточная сформированность речевых навыков или даже дефектное развитие речи в целом, на начальном этапе обучения¹ необходимо отдавать предпочтение смыслу, содержательной стороне высказывания, позволяя ребёнку выражать свои мысли в доступной для него речевой форме. Учителю не стоит при этом бояться нечёткости, расплывчатости детских определений, главное, чтобы они были правильными по сути. Приведём примеры подобных детских ответов: «Звуки, которые мы их говорим, а во рту что-нибудь мешает, язык там, или губы – это согласные звуки», «Согласные звуки тоже делятся – на которые голосом сказать нельзя, только шёпотом, и на которые мы говорим и голосом, и без голоса тоже; и которые только шёпотом – это глухие, а которые и шёпотом и ещё голосом – это звонкие», «Когда мы пишем

¹ Начальным этапом обучения следует считать весь I класс, а также периоды знакомства с новым материалом во всех последующих классах начального звена.

имя собственное, то в начале тоже опасное место, потому что можно написать имя с маленькой буквы, а оно с большой».

Это не значит, что учителю вообще не следует требовать от детей развёрнутых и правильно оформленных ответов, ибо только развёрнутый ответ уточняет понимание и развивает мысль, и только правильное грамматическое и стилистическое оформление развивает речь. Однако эти требования должны предъявляться своевременно, т. е. не ранее того, как у детей сформируются определённые умения.

Методически **обучение детей «учебному языку»** можно построить следующим образом.

На протяжении всего первого года целесообразно принимать ответы и высказывания учеников в той речевой форме, на которую они способны, лишь бы их высказывания были правильными по существу. Начало школьной жизни и без того связано для детей с большими нервными нагрузками, а потому в этот период особенно важно (по сравнению с другими годами обучения) соблюдать меру трудности. Нельзя не учитывать, что всё внимание ребёнка направлено на овладение новыми знаниями и операциями, и в такой ситуации требование полного ответа, да ещё в незнакомом для него учебном стиле будет постоянно уводить мысли в сторону. Кроме того, понятийный аппарат только-только начинает складываться, и дети ещё не владеют в достаточной степени языковыми терминами. Тем не менее учителю после принятия «растрёпанного» ответа ученика следует тут же переформулировать его, чтобы школьники получили образец правильного «учебного языка».

Начиная со второго года обучения, учитель принимает ответы и высказывания учеников на уровне их речевых возможностей только на этапе ознакомления с новым материалом, когда главным является правильность мысли и понимание предмета изучения. Например, приступая к изучению правописания безударных гласных в корне, ученики подбирают группы родственных слов, на интуитивно-практическом уровне наблюдают, сравнивают и анализируют звучание корня в разных словах группы. При этом они имеют возможность неоднократно уточнять при помощи внешней речи возникающее, пока ещё не очень ясное, понимание способов выбора буквы для обозначения гласного в слабой позиции. По сути, дети формулируют собственные мысли лишь для себя, чтобы закрепить их в своём сознании, но они ещё не готовы формулировать эти мысли для других.

Когда учитель почувствует, что ученики в достаточной степени поняли новый материал и оперируют им более или менее свободно, он начинает вносить коррективы непосредственно в их ответы с тем, чтобы отвечающий ученик повторял данный образец. На этом этапе – закрепления нового материала – ученики читают формулировки определений и правил, данные в учебнике, и пытаются при активной помощи учителя пользоваться ими. При этом они могут сбиваться на «детский» язык, что не является ни речевой, ни учебной ошибкой, просто их знания или умения не настолько окрепли, чтобы они могли переключить внимание и на форму высказывания.

Полностью переходить на «учебный язык» и требовать от учеников развёрнутых высказываний и ответов, правильных как по содержанию, так и по форме, следует тогда, когда

они хорошо усвоят суть изучаемой единицы учебного материала, начнут правильно и к месту пользоваться терминами. В этом случае, приняв ответ ученика, учитель уже может сделать замечание по поводу нечёткой формулировки и попросить повторить его в более правильной «учебной» форме. Следует иметь в виду, что школьники за первые четыре года обучения не успевают удовлетворительно овладеть «учебным языком», он ещё не становится надёжным приобретением их речевой компетентности, поэтому учителю нужно быть терпимым и тактичным в своих реакциях на ответы учеников.

Дополнительные трудности может вызывать также и требование к ученикам постоянно подчинять свои действия определённому алгоритму, например, проверять орфограмму только с помощью приведённого в учебнике правила или решать учебную задачу только по заданному плану. Известно, что каждый человек мыслит по-своему, и потому в условиях одинакового предъявления учебного материала, у каждого ребёнка складывается индивидуальная последовательность действий. Например, ученик, получив для морфемного анализа слово *пришкольный*, видит в нём знакомую приставку *при-* и спешит её выделить. Затем он устанавливает смысловую связь «*пришкольный* – значит, около школы» и обозначает корень *-школ-*. Далее следует выделение окончания и, наконец, суффикса. Следует ли учителю вмешиваться и разрушать систему действий, которая близка и удобна ребёнку, или же нужно позволить ему работать так, как он хочет, вопреки установившейся традиции выделять сначала окончание? Истина, как всегда, находится посередине и полностью зависит от цели, которую преследует учитель. Так, если учитель хочет проверить умение ученика анализировать состав слова или же анализ является промежуточной операцией, после которой последует другое, главное задание, – можно позволить ему работать так, как удобно, ибо здесь важен итоговый результат. Если цель учителя – развивать у детей произвольность интеллектуальных действий, научить их работать в заданном режиме, то надо требовать подчинения единым правилам.

Здесь мы наглядно видим, как необходимо учителю понимать цель того или иного задания. При этом не менее важно правильно поставить перед учеником задачу: в первом случае – «определи и обозначь все части слова»; во втором – «вспомни порядок разбора слова, определи и обозначь все его части в заданном порядке».

3. Общая дидактика давно и прочно утвердила в педагогике принцип сознательности обучения. Но сознательное усвоение учебного материала невозможно без чёткого понимания сути каждого определения, правила или явления. «Передать учащимся знания, – писал М. Н. Скаткин, – это значит сформировать, образовать в их сознании представления о вещах и явлениях, раскрыть сущность явлений – образовать понятия, помочь осознать закономерную связь явлений, материальной действительности и облечь всё это в правильную и чёткую словесную или иную форму»¹.

Образование понятий – сложный и многогранный процесс. Понятие объединяет в себе знания о предмете, включающие целый комплекс признаков. Для того чтобы оно было ус-

¹ Скаткин М. Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления.// Из истории педагогической мысли в России. (1941-1985 г.г.). Кн. II. – М., 1993. – С. 153.

воено, необходимо разделить его на эти составляющие признаки, осмыслить каждый из них и затем снова слить их в единство. «Если мы умеем указать отдельно, один за другим, признаки предмета, мы обладаем понятием, если же мы этого сделать не в состоянии, мы находимся в стадии представления».¹

Признаки понятия, как правило, отражены в его определении, например: «Имена существительные – это слова (в некоторых учебниках – часть речи), которые обозначают предмет и отвечают на вопросы кто? что?»

А теперь разделим это определение на признаки и попытаемся представить, что должен понимать и уметь делать ученик II - III класса, чтобы твёрдо отнести то или иное слово к именам существительным:

- уяснить, что такое слово;
- понимать, что слова называют предметы, действия и признаки предметов, и уметь классифицировать их по указанным признакам на чувственной основе;
- знать, что эти группы называются частями речи и правильно понимать термин «части речи» (если в определении имя существительное охарактеризовано с этой позиции);
- уметь ставить грамматические вопросы к слову, причём не только кто? что?, но и все вопросы косвенных падежей, иначе слово *скамейка* ребёнок может отнести к именам существительным, а слово *скамейкой* – нет;
- знать, что такое начальная форма слова и свободно уметь ставить слова в начальную форму (без этого ребёнок не сможет понять обобщающий характер вопросов кто? что?).

Таким образом, чтобы младшие школьники могли успешно усваивать учебный материал, учителю необходимо всё время помнить о сложном характере понятий и планировать изучение единиц учебного материала так, чтобы отработке каждого признака было уделено достаточное внимание (см. технологические планы изучения учебного материала в гл. IV-VII).

4. Для предупреждения неуспешности в учении необходимо, чтобы усвоение новых знаний проходило в активной познавательно-аналитической деятельности, ибо только в этом случае могут развиваться необходимые психические функции и мыслительные операции. Пассивные формы обучения, при которых ученики должны слушать объяснения учителя и следить за логикой излагаемого материала, слишком трудны для детей риска, у которых слабо сформированы восприятие, произвольность интеллектуальной деятельности, словесно-логическое мышление и др. Кроме того, как указывал К. Д. Ушинский, если даже предположить, что ученик поймёт мысль, объясняемую учителем, то эта мысль не уляжется в его голове так прочно и сознательно, как тогда, когда он выработает её сам.

Суть принципа самостоятельности в том, что учитель никогда и ничего не сообщает ученикам в готовом виде, если они способны додуматься до этого сами, он лишь подводит их к правильному пониманию.

Рассмотрим примеры самостоятельной деятельности детей.

¹ Ветров А.А. Расчленённость формы как основное свойство понятия.// Вопросы философии. – 1958. – N 1. – С. 42.

Первый пример – формулирование темы урока. Её можно просто сообщить ученикам и написать на доске, но в этом случае она будет для детей чужой, навязанной извне. А можно предоставить ученикам возможность самостоятельно определить направление будущей работы. Для этого учитель помещает на доске две картинки, на которых изображены лук и люк, и просит детей в тетрадах начертить звуковые схемы слов и обозначить мягкость и твёрдость согласных (после того, как дети назовут предметы, картинки надо убрать, чтобы внимание было сосредоточено на словах, а не на предметах). Когда ученики начертят схемы, последует задание вписать в них буквы гласных звуков. Один из учеников работает на доске, остальные индивидуально, без обсуждения. После завершения дети сравнивают свои пары схем с теми, что изображены на доске. Возможно, что у них получится два варианта (если такого не случится, в работу включается учитель и показывает схемы, которые составил, например, Незнайка). Вторым вариантом чертится на доске:

Учитель просит авторов схем объяснить, почему они вписали именно эти буквы гласных звуков. В результате обсуждения выясняется, что в словах [лук] и [л'ук] гласный звук один и тот же, но слова различаются первыми звуками и смыслом. Получается, что прав автор первой пары схем, но автор второй пары тоже по-своему прав, просто он ещё не знает, как показать на письме мягкость согласного звука. После такого наблюдения ученики самостоятельно формулируют тему урока (обозначение мягкости согласных буквами гласных звуков) на доступном речевом уровне (например: *сегодня мы будем учиться показывать, что согласный мягкий*). Таким образом, у детей создаётся впечатление, что это они сами определили, чем будут заниматься на уроке, а не учитель навязал им свою волю. Кроме того, дети с самого начала уже включились в работу, настроились на определённый вид деятельности.

Другой иллюстрацией может послужить формирование понятия «спряжение глагола». В начале урока ученики выделяют глаголы из словосочетаний или предложений, рассматривают их форму, изменяют по числам и лицам, согласовывая их с зависимыми словами и т. д. В какой-то момент урока учитель говорит, что действия, которые ученики совершали с глаголами, называются спряжением. Так что же такое спряжение глагола? Вспомнив и обобщив свои действия, ученики отвечают, что спряжение – это изменение глагола по лицам и числам. Затем следует сравнение склонения и спряжения, после чего уже не учитель ученикам, а наоборот, ученики назовут учителю главные признаки спряжения.

Самостоятельность учеников особенно успешно реализуется, если соблюдается следующий, пятый принцип.

5. Классно-урочная система возникла давно, ещё в XV в. Групповое обучение было важным шагом в становлении образовательного процесса. По Л. С. Выготскому, школьно значимые психические процессы – произвольное внимание, логическое мышление, память, речь и др. – первоначально формируются в коллективно-распределённой совместной деятельности, а потом уже превращаются в форму индивидуальной деятельности. И у швейцарского психолога Ж. Пиаже мы встречаем утверждение, что для полноценного интеллек-

туального развития ребёнка совершенно недостаточно его общения со взрослым «снизу вверх». Лишь в общении со сверстниками он может в полной мере развить критичность мышления, терпимость, умение аргументировать, согласовывать свои действия с действиями других, принимать или не принимать чужую точку зрения.

На протяжении всего существования классно-урочной системы ведущей формой взаимодействия учителя с учениками является фронтальная. Но, несмотря на то, что педагогическая работа осуществляется в коллективе, она не приобрела черт подлинной коллективности, поскольку в ней «есть общая цель, но нет коллективной работы – сложения усилий для её достижения. А если какой-нибудь ученик вздумает помочь вызванному для ответа к доске товарищу или пишущему диктант соседу, то за этот неблагоприятный поступок – подсказку – он будет наказан».¹

Ученик на уроке поставлен в такие условия, что вынужден воспринимать и перерабатывать учебный материал практически в одиночку, его усилия протекают параллельно усилиям других учеников, почти не пересекаясь, и касаются только его самого и учителя. Таким образом, в классе существует только один вид взаимодействия: ученик – учитель. На уроке даже между собой дети общаются через посредство учителя:

Учитель. Саша, расскажи всем, как надо это сделать.

Саша. Надо... .

Учитель. Лена, Саша правильно сказал?

Лена. Правильно, Анна Петровна.

Отсутствие у учеников возможности на уроке общаться друг с другом приводит к определённым трудностям. Управление познавательной деятельностью учеников осуществляется, как правило, при помощи направленной речи учителя (или заданий, данных в учебнике). При этом дети по разным причинам могут недостаточно правильно понять высказывание учителя (или текст учебника). Например, у ребёнка имеются пробелы в знаниях, поэтому ему не очень понятен предмет разговора. Бывает, что учитель недостаточно ясно связал новое сообщение с предшествующим опытом ученика. Ребёнок сомневается, хочет уточнить, но у него не хватает смелости задать вопрос, обнаружить своё недопонимание или несогласие. Возможно, учитель слишком наукообразно изложил свои мысли. Возможно, ребёнок дома, на перемене или на предыдущем уроке испытал эмоциональный стресс и до сих пор не может от него оправиться, поэтому он рассеян и невнимателен. И так далее, и тому подобное. Если ребёнок в подобных ситуациях, которые возникают ежедневно, будет оказываться один на один со своими трудностями, он потеряет интерес к учению. Но этого не произойдёт, если он сможет вовремя найти помощь и поддержку у своих товарищей.

Помимо перечисленных трудностей, существует и такая проблема, как молчание учеников на уроке. Кроме того, что речь является каналом передачи информации, она ещё помогает уточнять и глубже понимать собственные мысли, которые, не будучи воплощёнными в речи, зачастую остаются весьма туманными. Психолингвисты утверждают, что для ясного понимания новой информации, ученикам необходимо рассказать «своими словами»

¹ Скаткин М.И. Проблемы современной дидактики. – М., 1980. – С. 61.

о том, что ими узнано или прочитано. В момент изучения нового, в голове возникают неясные отрывочные мысли, иногда понимание приходит в виде некоего озарения. Чтобы всё это стало отчётливым, систематизировалось и отложилось в долговременной памяти, необходимо перевести мысли в план внешней речи – проговорить их. Поэтому в методике давно и прочно утвердился метод пересказа. В условиях фронтальной работы отразить воспринятый материал в плане громкой речи удаётся лишь немногим самым активным ученикам. Дети замедленные, долго думающие, неуверенные в своих силах, практически всегда молчат. Таким образом, даже тот материал, который они могли бы понять и усвоить, если бы проговорили его, остаётся либо недопонятым, либо понятым неправильно. Работа же в малых группах создаёт возможности всем ученикам активно говорить, обсуждать, сообщать, доказывать, аргументированно возражать, используя при этом возможности громкой речи для уточнения и упорядочения мыслей.

Помимо этого участие в коллективной работе предоставляет ребёнку бóльшую двигательную свободу, причём двигательная активность совсем не мешает ему работать, не отвлекает, поскольку она естественно вплетается в ход его мыслей. Его поза более свободна, следовательно, обеспечивается лучший кровоток в организме, поступление кислорода к мозгу.

При коллективной форме работы никому не приходит в голову спрятаться за спину более сообразительного товарища и действовать исключительно по его указке. Во-первых, дети не любят «нахлебников», во-вторых, общее обсуждение, где все равноправны и равноценны, увлекает ребёнка, потому что повышает его значимость в собственных глазах: его слушают, его мнение важно для других, он высказывает мысли, которые нужны и интересны его товарищам.

Можно приводить ещё множество аргументов в пользу необходимости коллективной формы работы, но и представленных достаточно, чтобы понять, как важна она и для предупреждения трудностей в учении, и для коррекции уже имеющихся недостатков.

Задания.

- 1) Перечислите и раскройте основные принципы обучения русскому языку детей риска.
- 2) Составьте (подберите) примеры фрагментов урока, иллюстрирующих применение (или его отсутствие) на практике второго, третьего и четвёртого принципов.

§ 3. Методы обучения детей риска русскому языку

Следование рассмотренным выше методическим принципам организации учебного процесса позволяет создать в классе психологический комфорт, активизирует учеников. Но есть и другая сторона обучения – преподавание учебного материала. Важно так представить ученикам изучаемый материал, чтобы он был до конца понят и усвоен. Этому помогают правильно выбранные методы обучения.

В педагогике существует несколько классификаций методов обучения, но современная

тенденция переноса главного акцента на учебную деятельность сделала наиболее актуальной классификацию, основанную на характере познавательной деятельности. Она была предложена известным дидактом И. Я. Лернером, который выделил пять основных методов: информационно-рецептивный или объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский. В последние десятилетия каждый из них приобрёл системообразующий характер, отражающий современные особенности преподавания. Это означает, что той или иной учебной ситуации, методическому приёму (беседе, наблюдению, экскурсии, диктанту, упражнению и др.) можно придать признаки любого из пяти методов.

Работа в рамках информационно-рецептивного (объяснительно-иллюстративного) метода заключается в том, что учитель передаёт ученикам определённую информацию в готовом виде, организует и регламентирует её восприятие. В таких условиях ученик является своеобразным приёмником сообщаемых ему сведений.

У этого метода есть положительные стороны. Так, он позволяет за единицу времени передать довольно большой объём сведений; он необходим тогда, когда нужно сообщить детям специальную справочную информацию и т. п. Однако, этот метод предполагает наличие у учеников хорошо развитого и устойчивого внимания, высокой произвольности слушания, достаточно высокого уровня мотивации. Требуется он и хорошо организованной системы знаний о предмете изучения, поскольку полученная от учителя информация может стать собственным приобретением школьника только в том случае, если он может в процессе объяснения самостоятельно связать полученные новые сведения с уже имеющейся у него информацией по данному предмету, определить место новых знаний и умений в системе уже известных. Если перечисленные качества отсутствуют или развиты слабо, то объяснения учителя не принесут ощутимой пользы.

Использование объяснительно-иллюстративного метода в качестве основного в начальной школе представляется несвоевременным, поскольку для младших школьников характерны особые психофизические свойства: слабая регуляция нервных процессов, не обеспечивающая полноценный анализ поступающего материала; несогласованность во взаимодействии анализаторных систем, порой затрудняющая рецептивное восприятие; недостаточно развитая произвольность интеллектуальной деятельности; незрелость психосоциальных сторон личности, которая влечёт за собой слабую мотивацию учения и т. д. Накладывают свой отпечаток и особенности речевого развития, незрелость словесно-логического мышления. Из этого следует, что классическое объяснение учителем нового материала, рассматривание и толкование готовых таблиц, просмотр видеоматериалов, пассивное наблюдение, сопровождаемое разъяснениями учителя и др. могут в значительной степени увеличить трудности детей в учении. Объяснительно-иллюстративный метод, безусловно, может занимать в процессе обучения младших школьников определённое место, играя роль вспомогательного средства там, где сообщение информации в готовом виде является единственной для учеников возможностью её получения.

Репродуктивный метод обучения (репродукция – воспроизведение чего-либо по образ-

цу или по памяти) с точки зрения участия детей может быть пассивным и активным. В пассивной форме метода учитель сообщает ученикам алгоритм действий, необходимый для решения какого-то типа учебных задач, и даёт образцы выполнения этих действий (например, схему разбора слова по составу, план выполнения упражнения и т. п.). В активной форме ученики самостоятельно определяют или выбирают алгоритм действий, а затем упражняются в его применении.

Задача репродуктивного метода – формирование умений и навыков. Он позволяет успешно закреплять создавшуюся систему связей и автоматизировать операции, приобретать практический опыт. Работа репродуктивным методом проходит в менее напряжённом режиме, так как ученик может опираться на план, представленный в виде памятки, правила. Однако учителю следует всегда помнить, что если в процессе выработки новых знаний ученик что-то понял неполно или неточно, то при выполнении тренировочных упражнений неправильные действия также будут закрепляться, что приведёт к неуспешности в учении.

Репродуктивный метод наиболее оптимален при выполнении домашних заданий, когда ребёнок лишён возможности обсудить способы решения учебной задачи, проконсультироваться у учителя (к сожалению, родители не всегда могут ему помочь). В таких случаях как раз и выручат имеющиеся образцы или заданный план действий. На уроке широко пользоваться репродуктивным методом нецелесообразно, потому что присутствие учителя и одноклассников (т. е. возможность коллективной работы) позволяет применять продуктивные методы, обладающие более высоким развивающим и коррекционным потенциалом.

В последние годы много говорится и пишется о достоинствах продуктивных методов обучения, которыми признаны проблемный и исследовательский. Суть проблемного метода заключается в том, что учитель ставит перед учениками некую проблему (например, возникла необходимость выяснить, в каких случаях имена собственные пишутся просто с большой буквы, а в каких ещё и берутся в кавычки), и дети совместными усилиями пытаются найти объяснение данному факту путём наблюдения его в системе языка, сравнения с другими фактами и т. п. Исследовательский метод представляет собой своеобразное «открытие» новых свойств объекта или новых знаний. Дети под руководством учителя решают небольшие поисковые задачи: они наблюдают какой-либо факт, находят в нём непонятное явление, выдвигают гипотезу, выясняют связь этого явления с другими, ищут способы его объяснения и т. д. (как это делали в своё время учёные-первооткрыватели), и таким образом приходят к выводам о свойствах и закономерностях «открытого» ими явления.

Интеллектуальные действия ученика в процессе решения задач и проблемным, и исследовательским методами достаточно сложны: он должен осознать стоящую перед ним проблему; активизировать все имеющиеся у него знания по этому вопросу и, если нужно, знания о смежных единицах, сравнить, проанализировать, соотнести результат выполненного действия с поставленной проблемой, проверяя, не отклонился ли он в сторону от главной задачи. Естественно, что при этом ученик должен в достаточной степени владеть всеми необходимыми для перечисленных действий операциями.

К продуктивным методам относится и эвристический метод (от слова *эврика!* – *нашёл!*).

Он тоже требует осмысления проблемы, определения путей её решения и выполнения шаг за шагом нужных действий. Ученики, благодаря собственным мыслительным усилиям, но при умелой направляющей помощи педагога, открывают новые свойства и качества в давно знакомых объектах. Учитель обучает их видеть проблему, активно помогает разделить её на серию доступных задач, в ходе эвристической беседы тактично подводит к выбору адекватных способов решения и т. д.

Если проблемный и исследовательский методы опираются на теоретическое мышление и использование системы знаний, то эвристическому методу в значительной степени присуще использование наглядно-образного мышления, опора на чувственный опыт ребёнка. Его в какой-то степени можно назвать прообразом проблемного метода, поскольку в процессе переосмысления практического опыта дети учатся сравнивать, выделять существенные признаки и отделять их от несущественных, классифицировать, обобщать и т. д. Другими словами, эвристический метод обучает выполнению тех операций, которые потребуются для полноценного использования проблемного и исследовательского методов.

Выбор общего системообразующего метода обусловлен целями и задачами обучения, а также особенностями развития учеников, их возможностями и образовательными нуждами. Для реализации коррекционно-развивающих технологий наиболее адекватным на начальных этапах обучения является эвристический метод, а затем, по мере развития учебных умений, – проблемный. Начальными этапами считаются: а) обучение в I классе, б) начало работы учителя с детьми риска с использованием коррекционно-развивающих технологий не зависимо от года обучения, в) подготовительный период изучения отдельной единицы учебного материала (см. технологические планы в гл. 5 и 6) или этап знакомства с новым материалом.

Обычно в процессе педагогической практики у каждого учителя в рамках выбранного системообразующего метода складывается индивидуально подобранный блок частных, структурообразующих методов и приёмов, который становится своеобразным скелетом, несущей конструкцией его педагогической работы и применяется постоянно, из урока в урок. Остальные методы и приёмы привлекаются к работе по мере необходимости.

При организации коррекционно-развивающего обучения в качестве основы для создания такой индивидуальной методической практики рекомендуются методы беседы, наблюдения, дискуссии, сравнения.

Беседа определяется как форма работы, при которой учащиеся отвечают на вопросы учителя или высказываются по их содержанию, а в заключение подводят итоги. Это наиболее распространённый в педагогической практике метод, без которого невозможно представить себе общение учителя с учениками.

Беседа может быть использована в рамках объяснительно-иллюстративного метода. Здесь её скорее можно назвать лекцией-беседой. Объясняя материал и демонстрируя наглядность, учитель время от времени вставляет отдельные вопросы и обращения к ученикам для того, чтобы вызвать какие-то нужные ассоциации, вспомнить ранее усвоенное, уточнить понимание и т. д. Например: «А как вы считаете, что надо изменить у этого имени

прилагательного, чтобы можно было его поместить не в эту графу таблицы (мужской род), а вот в эту (средний род)? Да, конечно, Саша сказал правильно – изменить окончание. Измените окончание прилагательного и напишите его во вторую графу». Или: «Внимательно посмотрите на слова, которые я написала в графе «2-е склонение». Сравните их с теми, что написаны в соседней графе «1-е склонение». Они одного рода?»

Беседа может носить репродуктивно-контрольный характер. При помощи вопросов учитель проверяет усвоение учебного материала («Подумайте и назовите корень этого слова»), выясняет правильность и точность его понимания («Объясните, почему вы решили, что корнем является именно часть *-беж-*). В ходе такой беседы учитель требует от учеников только правильных ответов. В противном случае он даёт ответу отрицательную оценку и добивается нужной формулировки от других учеников.

Контрольная беседа имеет как положительные, так и негативные стороны, соотношение которых меняется в зависимости от возраста учеников: чем младше возраст учеников, тем меньше пользы. К положительным моментам можно отнести способность обнаруживать и констатировать слабые звенья в системе знаний ученика, в его понимании учебного материала или в его учебных действиях. Негативным моментом, и очень существенным при работе с детьми риска, является то, что контрольная беседа представляет собой источник постоянного нервного напряжения. По сути, она держит детей в стрессовой ситуации экзамена. И если на протяжении всех уроков каждый день учитель общается с учениками именно в такой форме, требуя только однозначно правильных ответов на свои вопросы, неизбежно снижение психофизического здоровья детей и усиление негативного отношения к школе.

Младшие школьники ещё только вступают в совершенно новую для них интеллектуальную деятельность, у них во многом ещё не сформированы предпосылки учения и основные мыслительные операции, невелик запас учебных знаний. На это накладываются (в первый год обучения) трудности адаптационного периода – вхождения в школьную жизнь и принятия нового социального статуса. Исходя из этого становится понятно, что подобные репродуктивно-контрольные тенденции в начальном звене школы нежелательны. Исключение составляют те случаи, когда контроль является целью беседы. В повседневной же работе с младшими школьниками более целесообразна эвристическая беседа.

Эвристическая беседа отличается тем, что она организуется при помощи вопросов-реплик, вопросов-предположений, приглашений к размышлению. Для наглядности сравним возможные обращения учителя в рамках двух видов беседы:

Репродуктивная беседа	Эвристическая беседа
– Скажите, можно ли поместить это слово в другую группу?	– Не кажется ли вам, что это слово можно поместить и в другую группу? Давайте попробуем, получится или нет.
– Как можно проверить, правильно ли вы выделили корень?	– Кто помнит, как можно проверить, правильно ли мы выделили корень. Подскажите нам, как это можно сделать?

– Кто увидел ошибку в Витином предложении? Как надо было написать?

– Посмотрите, пожалуйста, на Витино предложение. Все согласны с тем, как написал Витя?

Вопросы-реплики подталкивают учеников не к ответу, а к рассуждению, позволяющему рассмотреть учебную задачу в необходимом ракурсе и найти способ её решения. При этом детям дано право свободно обмениваться любыми мнениями и мыслями, которые приходят им в голову в связи с учебной задачей, не важно, являются ли они формально правильными или неправильными. Пусть каждый выскажет, что думает, а потом все вместе – учитель и ученики – разберутся, кто прав, а кто чего-то не учёл или недопонял: идёт совместный поиск правильных путей решения. При этом эвристическая беседа, как и репродуктивно-контрольная, выявляет слабые звенья в знаниях и умениях учеников, но она менее напряжённа, поскольку предоставляет ученику как право на ошибку или добросовестное заблуждение, так и возможность убедиться в ошибочности своей точки зрения путём дискуссии со сверстниками.

В ходе эвристической беседы учитель умелой постановкой вопросов стимулирует самостоятельное мышление школьников, наталкивая их на необходимость по-новому взглянуть на знакомые факты или явления, либо включить новые знания в систему уже имеющихся. С помощью соединения отдельных единиц знаний, сравнения и установления их сходства и различия, выявления закономерностей, условий зависимости и причинно-следственных связей, ученики, в конце концов, самостоятельно (или относительно самостоятельно) осознают факты и явления и усваивают новые знания. В этих условиях учитель является не регламентирующим и указующим руководителем, а равноправным участником общего разговора, и вместо того, чтобы давать традиционные распоряжения («Скажите..., Подберите... Найдите... Вставьте...»), он вместе с детьми размышляет: «Мне кажется, что в этом предложении какого-то слова не хватает. Вы со мной не согласны?», «Я сомневаюсь в том, что это слово подойдёт. Но давайте всё же проверим, надо убедиться, кто прав».

В конце беседы, согласно специфике этого метода, должен быть сделан вывод. Ученики искали и обсуждали единицы учебного материала и способы работы с ними. Однако для полноценного формирования понятий этого мало – необходимо, чтобы они могли сделать правильный вывод или высказать суждение о предмете изучения, что позволяет полностью осмыслить результаты выполненных действий. Ещё И. Г. Песталоцци называл умение наблюдать за окружающими предметами, явлениями и делать выводы важнейшим средством развития и обучения ребёнка.

Рассмотрим для примера фрагмент урока, проведённого в I классе в начале учебного года, который содержит эвристическую беседу и итоговый вывод. Цель беседы – определение темы урока.

На доске представлены картинки с изображением прицепа, ампулы, ордена, кольчуги, удода, под ними помещены графические изображения соответствующих слов. Если слово начинается гласным звуком, то он обозначен кружком:

Учитель просит учеников рассмотреть схемы слов и попытаться определить тему сего-

дняшнего урока. Видя их затруднение, он включается в разговор.

– Давайте вместе рассматривать схемы и рассуждать. Прежде всего попробуем понять, что обозначают кружки в начале некоторых схем. Вы как думаете?

Свои мысли и предположения по поводу кружка в начале некоторых схем ученики сначала высказывают друг другу, а после обмена мнениями – всему классу.

– Да, я тоже подумала, что это обозначение первого звука в слове, – продолжает учитель. – Но я заметила, что первый звук обозначен не во всех схемах. А вы заметили?

Наверняка, не все ученики обратили на это внимание, но после замечания учителя, увидели все.

– Будем вместе разбираться дальше. На уроке не может быть ничего случайного, значит, нам надо понять, почему не во всех схемах слов обозначен первый звук. Давайте-ка посмотрим, какие звуки обозначены.

Во время называния предметов, изображённых на картинках, учитель проводит словарную работу, поскольку дети могут не знать правильных названий даже знакомых им предметов, а названия птицы – *удод* – может не знать никто.

Произнося слова, ученики выделяют в каждом первый звук. Учитель подводит их к первому выводу: в словах *ампула*, *удод* и *орден* первый звук нарисован, а в словах *прицеп* и *кольчуга* не нарисован. После того, как дети произнесут вывод на доступном им речевом уровне, следует уточнить его формулировку: в схемах слов *ампула*, *удод* и *орден* первый звук обозначен, а в схемах слов *прицеп* и *кольчуга* не обозначен. Проговаривая свой вариант вывода, учитель показывает указкой на схему каждого слова и на кружок в ней, поскольку слова *схема* и *обозначен* могут быть понятны не всем детям.

– Произнесите обозначенные (показывает указкой) звуки.

– Что вы можете о них сказать? (Ученики: – Они произносятся без преграды).

– А что вы скажете о звуках [и] [к] ? (Ученики: – Они произносятся с преградой).

– Значит, схемы обращают наше внимание на звуки, которые произносятся ... (Ученики: – Без преграды).

– Делаем вывод: сегодня на уроке мы будем говорить...

Вывод, сделанный учениками: сегодня на уроке мы будем говорить о звуках, которые, когда мы их говорим, то во рту ничего не мешает, они без преграды во рту.

Вывод, сформулированный учителем: сегодня на уроке мы будем говорить о звуках, которые произносятся без преграды во рту.

Далее, в ходе урока, дети узнают, что эти звуки называются гласными.

Наблюдением называют длительное, целенаправленное восприятие определённых объектов и происходящих в них изменений, на основании которого выявляются внутренние, реальные связи и зависимости, раскрывается сущность наблюдаемых объектов. Постепенно и последовательно раскрывая сущность явлений, понятий, ученики более глубоко осмысливают их, получают возможность увидеть и усвоить все компоненты, входящие в данное понятие, сознательное выделение которых, как известно, является признаком его усвоения. Метод наблюдения позволяет формировать и развивать аналитическое мышле-

ние, рецептивное восприятие, внимание, устойчивость нервных процессов и т.д. Он положен в основу разработки технологических планов изучения языкового материала (см. гл. V и VI).

Однако не всякое наблюдение может иметь положительные результаты. Для того чтобы правильно воспринимать происходящие в объекте изменения, соотносить их между собой, понимать их суть и закономерность, необходимо иметь определённый запас знаний об объекте, а также представление о сфере действия этого объекта. Кроме того, ученики должны владеть некоторыми умениями, связанными со сферой действий. Так, наблюдая изменение окончаний имени существительного в разных падежных формах, ученики должны хорошо представлять себе все признаки имени существительного, понимать грамматическую связь слов в предложении, иметь представление о словосочетании, уметь ставить вопрос к слову. Если имеется пробел хоть в одном из названных пунктов, то полноценного, осмысленного наблюдения не получится, и ученик не сможет сделать правильных выводов и обобщений. Значит, рядом с ним постоянно должен находиться более опытный и знающий наблюдатель – учитель. Для этого целесообразно соединять наблюдение с эвристической беседой.

Дети могут наблюдать не только учебный материал, но и уровень собственной компетенции. Рассмотрим пример.

Изучая категорию числа имён существительных, ученики выделили окончания *-и*, *-ы* как признак множественного числа и сделали вывод: имена существительные во множественном числе оканчиваются буквами *-и*, *-ы*. Чуть позже они рассматривают этот факт с другой стороны и делают новый вывод: если имена существительные оканчиваются буквами *-и*, *-ы*, то они стоят во множественном числе. Далее учитель создаёт дискуссионную ситуацию, в которой ученикам предъявляются слова *окна*, *тополя* и выдвигается утверждение, что эти слова стоят в единственном числе, потому что не оканчиваются буквами *-и*, *-ы*. Но дети понимают, что раз слова обозначают несколько предметов, следовательно, они стоят во множественном числе.

Значит, сделанный вывод неправилен? Но ведь он подтверждён наблюдениями.

Рассуждая по поводу создавшейся ситуации, ученики убеждаются в том, что вывод правильный, но неполный, потому что они ещё не всё знали об именах существительных во множественном числе. Сделанный ранее вывод дополняется и уточняется: имена существительные во множественном числе оканчиваются буквами *-и*, *-ы*, *-а*, *-я*; если имена существительные оканчиваются буквами *-и*, *-ы*, то они однозначно стоят во множественном числе, а если они оканчиваются буквами *-а*, *-я*, то нужно подумать, один или несколько предметов они называют.

На уроках в начальной школе часто происходит столкновение старого практического понимания языковых явлений с новым научным взглядом на их сущность, столкновение практического речевого опыта детей с его теоретическим осмыслением, которое зачастую противоречит прежним бытовым представлениям (например, слово *ножницы* называет один предмет, а стоит в форме множественного числа).

При столкновении старого с новым на уроке возникает спор, *дискуссия*. Выясняя суть разногласий, ученики анализируют предмет спора с разных позиций, связывают с новым фактом уже имеющиеся у них теоретические знания, учатся осмысленно аргументировать своё мнение и уважать точку зрения одноклассников.

Для понимания важности дискуссии следует вспомнить известное высказывание Л. С. Выготского, который писал: «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими свойствами личности. В частности, прежде считали, что каждый ребёнок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновения подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление».¹

Дискуссии могут возникать спонтанно в связи с каким-либо неправильным ответом ученика, могут быть заранее спланированы и подготовлены учителем. Для этого целесообразно ввести в работу некий персонаж (например, Незнайку), суждения которого будут выполнять роль искры, зажигающей дискуссию. Его реплики будут, на первый взгляд, правильными, но только с точки зрения бытового понимания устной речи. С позиций же языка, его положений и закономерностей, они будут неверными. Главная и постоянная ошибка Незнайки заключается в том, что он всегда использует один какой-то признак понятия, как правило, самый заметный, во то время как у каждого понятия имеется несколько признаков, и только в совокупности они приводят к правильному ответу.

Кроме роли стимулятора дискуссии Незнайка может выступать в качестве сигнала «Внимание, опасность!». Если перед каким-то заданием учитель помещает на доске изображение Незнайки, это означает, что ученики должны быть предельно внимательными и собранными, должны тщательно анализировать каждое слово задания в поисках подвоха.

Нужно только учитывать, что выбор дидактического персонажа не может быть случайным. С любым знакомым и любимым сказочным персонажем у ребёнка всегда связаны некие личные впечатления, ощущения и переживания, каждый персонаж ассоциируется с определёнными ситуациями и действиями. Ввод персонажа в несвойственную ему обстановку может вызвать у ребёнка внутренний дискомфорт, протест против искажения созданного им образа. Понимая это, следует выбирать те персонажи, которые так или иначе находились в ситуации обучения. Это могут быть Буратино, Витя Перестукин или Вовка из мультфильмов «В стране невыученных уроков» и «Вовка в тридевятом царстве» и т. п.

Рассмотрим два примера спланированной учителем дискуссии.

Пример 1.

Ученикам 1 класса предъявлено задание найти и выписать слово, обозначающее предмет, который находится в мастерской: *Нота. Тиски. Рыжий котёнок*. Появляется Незнайка (кукла, которой управляет учитель или один из лучших учеников), просит разрешения тоже выполнять это задание и получает его.

Учитель говорит:

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М., 1956. – С. 145.

– Как мы будем выполнять задание? Давайте составим план действий.

Пункты плана последовательно называет учитель.

1. – Сначала надо определить, все ли слова обозначают предмет.

Ученики вспоминают, какой вопрос ставится к слову-предмету, каким маленьким словом его можно заменить. Пока дети думают и советуются друг с другом, Незнайка предлагает исключить из работы слово *нота*, потому что нота – это не предмет, а звук. Анализируя вместе с детьми предложение Незнайки, учитель помогает детям понять, что слово *нота* относится к группе слов-предметов, потому что к нему ставится вопрос *что?* – *нота*, и его можно заменить словом *она*: *громкая нота – она громкая*. А вот слово *рыжий* можно отбросить смело, потому что оно отвечает на вопрос *какой?*, а не *что?* Это слово называет признак предмета. Итак, среди данных слов три слова-предмета: *нота, тиски, котёнок*.

2. – Теперь надо определить, какой из названных предметов может находиться в мастерской.

Подумав, ученики выберут слово «тиски» и соберутся его написать, но вмешается Незнайка и станет говорить, что котёнка тоже можно встретить в мастерской, он же мог туда зайти, а может, он живёт в этой мастерской.

На первый взгляд Незнайка прав. Учителю не стоит спешить вмешиваться в рассуждения детей. Лучше внимательно послушать, что они ответят Незнайке: высказывания детей в этой ситуации покажут их умение находить существенное и отделять его от несущественного, уровень их готовности к сознательному усвоению теоретических понятий. Ученики могли выбрать тиски на интуитивно-практическом уровне, опираясь на жизненную ситуацию и свой опыт, не осознавая при этом истинных причинно-следственных связей. Наверняка часть детей охотно согласится с Незнайкой. Значит, для них одинаково существенно нахождение в мастерской и тисков, и котёнка. Нам же нужно научить их мыслить более обобщённо, абстрагируясь от конкретных ситуаций, оперируя логическими связями. Только для тисков характерно и существенно нахождение в мастерской. Котёнок может бегать где угодно и жить где угодно, мастерская без него обойдётся, а вот без тисков вряд ли. Когда ученики в процессе рассуждений придут к такому выводу, учитель отправит Незнайку гулять и продолжит урок.

Пример 2. Фрагмент урока на тему «Единственное и множественное число глагола».

Учитель называет 2-3 словосочетания с глаголами (например, *говорят о книге, звонит по телефону, пекут торт*), просит повторить глаголы и попробовать определить, в единственном или множественном числе они стоят.

Дети определяют это на основании языкового чутья.

Появляется Незнайка и говорит, что нельзя определить число глаголов, потому что не сказано, кто это делает, т. е. неизвестно, один человек действует или несколько. Ученики пробуют самостоятельно доказать свою правоту. Возможно, они предложат подобрать по смыслу слово-предмет: *ребята говорят; девочка звонит*. Возможно, придумают что-то другое.

Доказывая свою позицию, необходимо подкреплять её примерами. Если ученикам

трудно будет быстро подбирать нужные слова, учитель активно им поможет.

В результате рассуждений ученики придут к выводу: чтобы определить число глагола, надо придумать, кто это делает, и тогда определить число, это один делает или несколько.

А неугомонный Незнайка не сдаётся.

– Да, а вот я недавно прочитал слово *зенкует*. Я не понимаю, что это за действие. А вы понимаете? Вот и скажите теперь, кто это действие выполняет? Зверь, птица, человек? А может быть река это делает? И сколько их? Значит, если мы не можем сказать, кто или что это делает, то и число глагола определить нельзя.

Выслушав предложения и аргументы учеников, учитель напоминает им (если они не вспомнят сами) о маленьких словах *он, она, оно, они*. Мы знаем, что действие выполняет предмет, но не знаем, какой. Но можно ведь сказать *он зенкует*, а можно сказать *они зенкуют*.

Вывод, сделанный учениками: число глагола можно определить, если подставить к нему маленькое слово *он* или *они*.

Дискуссия представляет собой целенаправленный обмен идеями, мнениями, мыслями, свободное обсуждение какого-либо спорного вопроса. Эвристический характер учебной дискуссии, который отличает её от классической, заключается в том, что ученики спорят по поводу материала, ещё не до конца осознанного и усвоенного. Такая дискуссия даёт им возможность высказать имеющееся мнение или сомнение, уточнить своё понимание материала; поощряет вариантность в подходе к анализу одного и того же факта или явления.

В отличие от беседы, дискуссия ставит учеников перед необходимостью аргументировать своё мнение, для чего нужно активизировать полученные ранее знания. Более того, она ярче, чем беседа, позволяет детям понять противоречивые отношения внутри явлений, учит рассматривать их с разных сторон, показывает, как можно связать новое с ранее известным и включить его в систему знаний. Дискуссия побуждает чётко и доказательно формулировать свои мысли, оперируя при этом терминами, развивая тем самым речевое мышление.

Большую роль в формировании правильных представлений и понятий играет сравнение. К. Д. Ушинский называл сравнение основой формирования понятий, равно как и основой всякого мышления. «Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней природы был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нём сходство с самыми отдалёнными от него предметами: только тогда вы выясните себе все существенные признаки предмета, а это значит, понять предмет».¹

Вместе с тем, приём сравнения не становится достоянием всех учеников. Только отдельные, наиболее развитые школьники сравнительно легко находят одинаковые и разные части слов (звуки или их сочетания). В большинстве же своём ученики такую умственную операцию самостоятельно выполнить не могут. Исследования доказывают, что ученики по способу выполнения сравнения делятся на две группы: у одних главенствуют признаки раз-

¹ Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». Полн. собр. соч. – М., 1950. – Т. VII. – С. 332.

личий, у других – сходства. По характеру выполнения самой операции также выделяются два типа. Одни, среди которых, как правило, слабоуспевающие ученики, сравнивают предметы аналитически, поэлементно, с бессистемной фиксацией случайно выбранных деталей, без осмысления объекта в целом. Другие ученики выполняют операцию синтетически, с объединением сопоставляемого материала по смыслу, с определённой систематичностью.

В обучении русскому языку метод сравнения особенно важен для сопоставления смысловой информации и формально-логических характеристик грамматических категорий. Сравнить необходимо всё: звуки сопоставляются между собой по звучанию и артикуляции, буквы – по графическому рисунку, звук и буква – по существованию понятий, слова – по всему комплексу отличительных признаков, морфемы – по словообразовательной роли и положению по отношению к корню, орфограммы – по виду и расположению в морфемах, способы проверки орфограмм – по алгоритму действий и т. д. Так, например, слова сравниваются по следующей схеме:

I. Внешняя сторона.

- а) количество букв, звуков, букв и звуков,
- б) наличие или отсутствие общей части (корня),
- в) состав слов (есть или нет приставки, суффиксы, окончания, они одинаковые или разные),
- г) позиция ударения (на одну и ту же морфему падает или на разные).

II. Грамматическая сторона.

Слова сравниваются как части речи:

- а) на какой вопрос отвечают,
- б) какой частью речи являются,
- в) в какой грамматической форме стоят: в каком числе, падеже, времени стоят, какое имеют склонение, спряжение, род, вид, лицо и т.д.

III. Внутренняя сторона.

Сравниваются собственное значение и значение по корню.

Здесь приведена полная схема сравнения слов, которой можно пользоваться целиком, пожалуй, только в основной школе. В начальном звене сравнение начинается с двух позиций: по количеству звуков (букв) и наличию одинаковой части. Затем число позиций сравнения увеличивается по мере знакомства детей с грамматическими категориями – последовательно добавляются вопрос и принадлежность к словам-предметам или словам-действиям, место ударения, число, род и т.д.

Рассмотрим пример сравнения двух слов, произведённого совместно учениками второго класса в ходе общего фронтального обсуждения. В примере сохранён стиль высказывания учеников.

Светлана

светит

I. Эти слова отличаются количеством букв: *Светлана* - 8 букв, оно длиннее, а *светит* - 6 букв, оно короче. Они похожи тем, что у них одинаковый корень *свет*. Они отличаются

тем, что одно написано с большой буквы, это имя собственное.

II. Слова не похожи тем, что у них разные вопросы: *Светлана* – кто? это имя существительное; *светит* – что делает? это глагол. По числу они похожи, они единственного числа. *Светлана* – это слово женского рода, а *светит* – (пробует определить: *он светит, она светит*) я не знаю, наверно, никакого рода, в общем, они по роду не похожи.

III. *Светлана* – это имя женщины, а *светит* – это лампа, например, светит; это разные слова по смыслу. Но эти слова про свет, они «светлые», этим они похожи.

Сопоставляя слова, не обязательно делать это по всем позициям, известным ученикам на момент сравнения, как это показано в примере. Учитель может указывать только на конкретные позиции, которые необходимы в данной рабочей ситуации, например: «Сравните слова по внешнему виду и по смыслу»; «Сравните слова по роду и окончаниям» и т. п. Однако время от времени нужно проводить и полное сравнение. Обычно оно осуществляется фронтально или в группах. Учитель подсказывает ученикам порядок разбора, поскольку они его наизусть не учат. В связи с тем, что он указывает позицию сравнения согласно схеме, ученики называют попеременно то сходство, то различие. Не следует стремиться к тому, чтобы сначала они называли только сходства, а потом только различия.

Рассмотрим пример упражнения, которое было дано ученикам II класса в самом начале изучения темы «Корень слова».

Задание. Пожалуйста, прочитайте и внимательно рассмотрите слова.

волшебник колбасник советник

Сравните их: чем они отличаются и чем похожи по внешнему виду и по смыслу? Можно ли к этой группе добавить слово *репейник*?

Спишите все четыре слова в два столбика. Подумайте, в какой столбик вы напишете слова *субботник, фокусник, зимник, осинник*.

Задачи этого упражнения: обратить внимание учеников на значение корня и суффикса (без терминов); учить детей понимать задание как план последовательных действий, который необходимо выполнять.

Ученики уже знакомы с термином «корень» (они понимают родство слов, умеют подбирать «морские», «травяные» слова и находить в них общую часть (корень), выделяя её сверху скобкой). С суффиксом они ещё не встречались.

Сначала ученики прочитывают всё задание целиком, после чего учитель помогает определить план действий. Можно карандашом поставить в тексте цифры: 1) Пожалуйста, прочитайте и внимательно рассмотрите слова. 2) Сравните их а) по внешнему виду... б) ...и по смыслу. 3) Можно ли к этой группе добавить слово *репейник*? 4) Спишите слова в два столбика. 5) Подумайте, в какой столбик вы напишете слова...

После составления плана следует устное выполнение каждого действия, затем (если нужно) – письменное.

1) Чтение слов, в процессе которого ученики отмечают крестиком или птничкой, какие слова им непонятны. Словарная работа пока не проводится.

2) Сравнение первых трёх слов.

а) – по внешнему виду. Можно сравнить количество букв, но лучше этого не делать, поскольку не это в данном случае главное. Важнее, чтобы ученики увидели наличие одинаковой части *-ник* в конце всех слов, ^{этим} слова похожи. Учитель показывает ученикам, что эту общую часть можно обозначить «крышей» / \ , чтобы зафиксировать выделенный параметр.

б) – по смыслу. В беседе выяснится, что словом *волшебник* называют человека, который умеет творить волшебство. Учитель подсказывает детям (чтобы не утомлять их и не отвлекать внимание от основной работы) родственные слова: *волшебник – волшебство, волшебный* и помогает выделить корень *волшебник*.

Аналогично проходит работа с двумя другими словами, а затем рассуждения обобщаются в виде вывода: ~~эти слова~~ называют людей, которые делают то, что названо в корне: *волшебник – значит, «делает» волшебства, колбасник – значит, делает колбасу, советник – значит, даёт советы. Здесь разное – деятельность, а одинаковое – то, что названы изготовители, деятели.*

3) Рассуждения по поводу того, можно ли в группу рассмотренных слов добавить слово *репейник*. Возможно, что некоторые ученики могут не знать значения этого слова, поэтому необходимо приготовить соответствующую картинку. Толковать слово только устно нецелесообразно – дети должны видеть сам предмет. Они обсуждают поставленный вопрос, объединившись в пары или небольшие группы, и отвечают на него. Скорее всего, они дадут два ответа – можно и нельзя.

Трудность решения в том, что первые три слова объединены по двум признакам – общности значения и наличию одинакового суффикса. Поэтому часть детей соединит слово *репейник* с другими, ориентируясь на сходство последних букв. В этом случае учитель предложит им сравнить это слово с другими по смыслу и поможет установить главное отличие: первые три слова имеют два общих признака – смысл и наличие похожих букв на конце, а слово *репейник* по одному признаку подходит, а по другому – нет. Значит, помещать его в эту группу нельзя.

4) Списывание слов *волшебник, колбасник, советник* в один столбик, а слово *репейник* – в другой.

5) Запись дополнительных слов. Сначала дети во всех новых словах выделяют «крышей» одинаковый суффикс, затем обозначают скобкой корень. Учитель проверяет, понимают ли они смысл корней *суббот-* (суббота), *фокус-*, *зим-* (зима), *-осин-* (осина). Далее он действует, учитывая уровень развития своих учеников: в более подготовленном классе предлагает детям разнести слова по столбикам самостоятельно, советуясь только друг с другом; в слабом классе нужно будет фронтально обсудить ещё одно-два слова, затем предложить ученикам работать самостоятельно.

Контрольные вопросы и задания.

1) Дайте характеристику пяти методам обучения – объяснительно-иллюстративному, репродуктивному, проблемному, эвристическому, исследовательскому – и обоснуйте своё

согласие или несогласие с выбором эвристического и проблемного методов в качестве системообразующих при работе с детьми риска.

2) Перечислите и охарактеризуйте структурообразующие методы, используемые на уроках в качестве основных. Какие методы вы хотели бы к ним добавить? Аргументируйте свой ответ.

3) Выберите любую тему из учебника русского языка и составьте конспект урока знакомства с новым материалом, в котором были бы использованы перечисленные структурообразующие методы обучения.

§ 4. Суть коррекционно-развивающих технологий и их место в методике обучения русскому языку

Методика обучения русскому языку как наука сложилась в середине XIX в. и, постоянно совершенствуясь и обогащаясь, на протяжении почти двух сотен лет руководила практической работой учителя, определяла и регламентировала его взаимодействие с учениками. Но в последней четверти XX в. отечественная педагогика всё чаще стала использовать новые термины: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения». Их появление было вызвано тем, что стремительный переход общества от индустриальной формации к информационной поставил перед образованием задачу воспитать человека с новым типом мышления, умеющего анализировать информацию, планировать, прогнозировать и контролировать развитие событий.

Выполняя заказ времени, современная педагогика обозначает два главных направления – системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы к обучению и развитию школьников. Системно-деятельностный подход переносит ценностные акценты с продукта обучения (знаний, умений, навыков) на процесс его создания (формирование учебной деятельности). Решить эту задачу методика в прежнем своём виде уже не может, поскольку она лишь называет учителю способы обучения детей и даёт обобщённые рекомендации по их применению, но при этом не раскрывает алгоритмизированную последовательность действий, необходимых для успешной работы учеников в рамках того или иного способа (метода). Другими словами, методика показывает учителю, что надо делать для успешного обучения детей, но не рассказывает, как это надо делать, чтобы дети стали успешными.

Традиционная методика не уделяет также достаточного внимания тому факту, что на успешность учеников во многом влияет окружающая среда и индивидуальные особенности развития. Поэтому она не может реализовать и второго краеугольного направления современной педагогики – ориентации на личность ученика. Сделать это способны педагогические технологии, в частности, коррекционно-развивающие. Они конкретизируют методы обучения с позиций образовательных нужд детей риска и, таким образом, являются частью общей методики обучения младших школьников русскому языку.

Пришедшее из промышленной сферы понятие «технология» (от греческого *techne* – искусство, мастерство, умение, *logos* – учение) в педагогике пока не имеет единого определе-

ния и трактуется разными авторами с двух позиций –

- как раздел педагогики, разрабатывающий новые, наиболее рациональные пути обучения:

- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств (И. П. Волков);

- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин);

- совокупность научно-обоснованных приёмов и способов деятельности по конструированию образовательного процесса, направленных на реализацию учебно-воспитательных целей (А. Л. Аношкин);

- как система способов и приёмов, применяемых в реальном процессе обучения:

- пооперационно организованная деятельность педагога (учителя), взаимодействующего со школьниками в целях достижения наиболее рациональным путём некоего педагогического стандарта на специфической педагогической основе (С. А. Маврин);

- способ осуществления деятельности на основе её рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбором оптимальных средств и методов их выполнения (С. Н. Данакин);

- процесс последовательного, пошагового осуществления разработанного на научной основе решения какой-либо производственной или социальной проблемы (Г. К. Селевко).

В методике обучения русскому языку технологии рассматриваются с позиций второго аспекта, где при всём разнообразии определений присутствует общее понимание технологии как процесса планирования деятельности учителя в виде последовательно осуществляемых операций, приводящих к достижению определённых целей.

Разложение процесса усвоения знаний на цепь последовательных звеньев -операций позволяет учителю более гибко отзываться на образовательные нужды и возможности каждого ученика за счёт того, что появляется возможность отслеживать каждый шаг ученика к намеченной цели и чутко реагировать на возникающие трудности как личностного, так и учебного характера, вовремя корректируя процесс обучения. Это делает технологизацию обучения наиболее привлекательной для коррекционно-развивающего образования, внимание которого направлено на детей, находящихся в дисгармоничных отношениях со школьной средой, испытывающих трудности в принятии новых условий жизнедеятельности. Не имея противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, они тем не менее оказываются неуспешными в школьной жизни. Для них характерны слабо развитая познавательная активность, произвольность внимания, восприятия и других психических функций, без которых невозможно овладение полноценной учебной деятельностью, сниженная работоспособность. Они быстро утомляются из-за того, что испытывают постоянное нервно-психическое напряжение, вызванное извечным противоречием между требованиями, которые школа предъявляет ученику, и его возможностями соответствовать им. На-

пряжение может выливаться в активный или пассивный протест детей против школы: некоторые из них становятся упрямыми и капризными, другие – замыкаются в себе, не идут на контакт с учителем.

Технологизация процесса обучения детей риска создаёт условия для восполнения дефицита психофизиологического, эмоционально-волевого и социального развития, позволяет своевременно корректировать возникающую неуспешность, что снижает психоэмоциональное напряжение их обучения, решая тем самым наиважнейшую проблему современности – сохранение психофизического здоровья подрастающего поколения. Разработка и реализация коррекционно-развивающих технологий предполагает организацию:

- 1) взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой для полноценного включения детей в учебную деятельность,
- 2) усвоения детьми риска учебного материала с учётом их индивидуально-типологических особенностей.

Рассмотрим их подробнее.

1. Организация личностного взаимодействия.

Она базируется на общих принципах коррекционно-развивающего образования¹ и методических принципах, изложенных во второй главе раздела I данного пособия, которые в свою очередь тесно соприкасаются с идеями педагогики сотрудничества. Отношения «учитель – ученик» занимают в них важнейшее место. Ученик рассматривается не как объект педагогического воздействия учителя, а как равноправный субъект учебной деятельности, которая осуществляется в формах соучастия, сопереживания, сотворчества, содружества. При этом основными ценностными ориентирами являются:

- переход от педагогики требований к педагогике отношений,
- личностно-ориентированный подход к ученикам.

В чём суть обозначенных ориентиров?

Педагогика отношений включает в себя:

- оптимизм по отношению к ребёнку, веру в его силы и возможности, создание ситуаций одобрения, поддержки, доброжелательности;
- самоуважение и свободу выражения своей позиции (мыслей, мнений, желаний, отношений) при равном уважении позиции другого;
- демократический стиль общения без подавления, принуждения, запретов, категоричности суждений.

Личностно-ориентированный подход определён в качестве одного из главных принципов коррекционно-развивающего образования.

Каждый ребёнок – индивидуален. Он является самобытным и неповторимым представителем человеческого рода, обладает присущим только ему физическим и психическим содержанием. Его ощущения, образ и способ мыслей, восприятия и представления абсолютно субъективны; и никто не может точно представить себе, как воспринимает и как по-

¹ См.: Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 2001. – С. 57-59.

нимает окружающий мир другой человек. Субъективность проявляется в разнообразных отношениях ребёнка к миру и с миром, к самому себе и с самим собой. В равной степени это относится и к обучению. Поскольку каждый ребёнок обладает индивидуальными особенностями усвоения учебного материала, И. С. Якиманская из процесса обучения как деятельности, направленной на передачу накопленных знаний подрастающему поколению, выделяет процесс учения как индивидуальную деятельность ребёнка по усвоению передаваемых ему знаний.¹ Именно психология учения и является той базой, на которую опираются коррекционно-развивающие технологии, реализуя личностно-ориентированный подход. Они предполагают:

- отказ от ориентации на среднего ученика, приоритет индивидуальных нужд и возможностей каждого ребёнка;
- признание и уважение саморазвития ребёнка, предоставление ему прав на собственную точку зрения, на ошибку или добросовестное заблуждение, на усвоение учебного материала в индивидуальном темпе;
- использование психолого-педагогического изучения детей, знание учителем предпосылок, обуславливающих трудности в учении или общении с окружающими, и умение смягчать или устранять их, не нанося ущерба достоинству ребёнка;
- прогнозирование развития и уровня обученности ученика и контроль по критерию относительной успешности (оценка себя нынешнего по сравнению с собой прежним).

Обучение строится на совместной равноправно-партнёрской деятельности учителя и учеников, в которой учитываются индивидуально-избирательные предпочтения ученика в содержании материала (известно, что весь материал не может в равной степени нравиться ученику или усваиваться им с одинаковой лёгкостью, отсюда разная степень комфортности при изучении той или иной учебной единицы), в способах и темпе учебной деятельности, в эмоционально-личностных отношениях.

2. Организация усвоения учебного материала.

В основе коррекционно-развивающего обучения русскому языку лежат ассоциативно-рефлекторная теория И. П. Павлова – И. М. Сеченова и теория формирования понятий, разработанная Л. С. Выготским, Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленским, А. М. Орловой и др.

Ассоциативно-рефлекторная теория положена в основу выбора способов преподавания учебного материала и его планирования. Она учит, что усвоение новых знаний представляет собой процесс образования и упрочения системы ассоциаций. Когда ученик знакомится с новым для него объектом изучения, слышит новые термины, на поверхности коры головного мозга возникают ассоциативные связи, которые носят неустойчивый, временный характер. После прекращения работы с материалом, связи распадаются. В следующий момент (может быть, на другом уроке по изучаемой теме) ученик слышит некие слова (термины, определения и пр.), которые вызывают нужные ассоциации, связи восстанавливаются, и ребёнок вновь включается в работу. Происходит это тем успешнее, чем быстрее восстанавливаются временные ассоциативные связи. Постепенно, по мере осознания

¹ См.: Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. – М., 1985.

материала и его усвоения, эти связи становятся всё более устойчивыми и в нужный момент восстанавливаются всё быстрее и быстрее, доводя усвоение материала до уровня знания, а умение – до уровня навыка.

Скорость создания ассоциативных связей и их восстановления после паузы обусловлена индивидуальными особенностями ученика. У одних детей связи устанавливаются быстро, легко восстанавливаются в нужный момент, но так же быстро и легко распадаются. Только что ребёнок работал, отвечал, и тут же забыл всё, что делал. У некоторых учеников связи восстанавливаются медленно, им требуется направленная помощь в виде дополнительных стимулов (например, образа книги или таблицы, где представлен нужный материал, или образа человека, который об этом говорил и т. п.), но и сохраняются они долго и прочно. Но есть дети, у которых связи восстанавливаются медленно и распадаются быстро. И таких вариантов множество.

Упрочение ассоциативных связей во многом зависит и от того, насколько учитель понимает индивидуальные особенности учеников и учитывает их в своей работе, от планирования времени изучения материала, от наличия структурной и логической связи между отдельными единицами изучаемого материала, т. е. от внешних по отношению к ребёнку факторов.

Теория формирования понятий является базой для разработки технологических планов усвоения учебных единиц.

Понятие представляет собой обобщённое, логически структурированное знание о существенных признаках и свойствах объекта. Различают житейские и научные понятия. Житейские понятия, по Л. С. Выготскому, складываются на основании чувственного знакомства с предметом или явлением, обобщаются и включаются в систему обиходно-бытовых отношений. Научные понятия формируются у детей в процессе изучения конкретных учебных предметов (в нашем случае – родного языка).

Существуют два пути усвоения научных понятий. Один путь предполагает движение от частного, конкретного к общему, абстрактному. Например, ученики знакомятся с явлением неясного звучания безударных гласных. Сначала рассматривают один частный способ проверки – изменение формы имён существительных с единственного числа на множественное (*роса – росы, зима – зимы*) и наоборот (*моря – море, следы – след*), потом другой частный способ – подбор однокоренного имени прилагательного (*синева – синий, вечер – вечерний*), затем рассматривается способ замены глагола однокоренным именем существительным (*бежать – бег, связать – связка*) и так далее. Постепенно они подходят к обобщённому правилу проверки однокоренным словом с ударным гласным корня. Продолжение этой цепочки может идти к более высокому уровню – обобщению способов проверки безударного гласного в разных частях слова (морфемах).

Другой путь – усвоение понятия от недифференцированно общего к частному, конкретному, а через него – к подлинно абстрактному. Так, например, ребёнок узнаёт, что все слова, обозначающие предметы окружающего мира, называются именами существительными, а слова, обозначающие действия, производимые предметами, являются глаголами. При

этом ребёнок понимает только конкретные значения слов данных групп. Постепенно он узнаёт о различных грамматических признаках этих слов, анализирует морфемный состав, словообразование, а затем, рассмотрев частные признаки, достигает уровня теоретического обобщения: слова со значением предметности, отвечающие на вопросы кто? что?, имеющие категории числа, рода, склонения, падежа, одушевлённости-неодушевлённости, собственности-нарицательности, относятся к классу имён существительных; слова со значением действия предметов, отвечающие на вопросы что делать? что сделать?, имеющие категории числа, времени, спряжения, лица, наклонения, вида, относятся к классу глаголов. И далее подходит к абстрактному обобщению: если некое слово отвечает перечисленным признакам одного из грамматических классов, то оно относится к этому классу, не зависимо от имеющихся помех, например, лексического смысла. Так, слово *весело* обозначает признак объекта, но является не прилагательным, а наречием, потому что отвечает на вопрос как?, не изменяется по родам, числам и падежам, характеризует не предмет, а действие – *весело смеялась*.

Размышляя о преимуществах того или иного способа формирования понятий, П. П. Блонский указывал, что развитие мышления осуществляется и в направлении от общего к частному, и в направлении от частного к общему, что позволяет сделать вывод о необходимости использования в обучении обоих этих направлений.

Одним из ключевых вопросов усвоения понятий является вопрос о соотношении житейских и научных понятий, практического опыта и теоретических знаний. Он особенно актуален для учебного предмета «Русский язык», поскольку дети уже владеют родной речью, которая наполнена для них конкретным смыслом и во всех своих проявлениях теснейшим образом связана с бытовой жизнедеятельностью.

Житейские представления о речи – это прежде всего информация, смысл, в которых отражена окружающая ребёнка действительность. При формировании знаний о языке житейские представления являются отправной точкой для создания чувственной основы научных понятий. Так происходит, например, при усвоении частей речи, когда ученики долгое время классифицируют слова как называющие предметы, действия и признаки предметов, опираясь при этом на понимание смысла слова. Одновременно учитель показывает детям, как слово сочетается с грамматическим вопросом, учит их устанавливать, на какой вопрос оно отвечает. Вывод о том, что слова, называющие предметы, обязательно связаны с вопросами кто? что? кого? чего? и др., становится первым шагом к усвоению нового формального понятия «имя существительное» (см. гл. 5). Таким же образом ученики наблюдают на чувственном уровне словесное ударение, которое в дошкольном детстве ими не осознаётся, поскольку они усваивают слово как единый звуковой комплекс, за которым стоит определённая ассоциация. Например, ребёнок соотнесёт с конкретным предметом слово *собака*, но слова *собака* или *собака́* такой же ассоциации не вызывают. В этом случае в качестве житейского понятия выступает смысл, а причина его исчезновения ребёнком не осознаётся, поскольку он ещё не умеет анализировать звуковую оболочку слова, она для него прозрачна. А это значит, что понятие «ударение» не имеет осознанной чувственной основы. Таковую

основу создаёт учитель, показывая ученикам, что слово можно произнести правильно и неправильно, и обучая их умению сначала абстрагироваться от смысла и произвольно переносить ударение то на один гласный звук, то на другой, оперируя только звуковой оболочкой, и лишь затем соотнести получившиеся формы со смыслом. (см. § 2 гл. 6).

Коррекционно-развивающие технологии предполагают формирование понятий, начиная с создания полноценной чувственной основы, обеспечивают её осознание и усвоение всеми учениками, после чего постепенно, без излишней спешки и напряжения, замещают чувственные представления формально-теоретическими знаниями. Эта трансформация отражена в технологических планах.

Обучение младших школьников группы риска осуществляется на основе индивидуально-типологического подхода, который предполагает движение не от содержания и требований учебного предмета к ученику, а от ребёнка, от его особенностей, нужд и потребностей к учебному предмету.

В прошлые годы, когда программа и тематическое планирование жёстко задавали объём, последовательность и сроки усвоения учебного материала, индивидуализация сводилась к дозированию либо объёма и сложности учебного материала, либо меры помощи учителя. Сегодня индивидуализация трактуется ещё и как предъявление детям учебного материала для усвоения на двух уровнях – уровне знакомства и понимания и уровне знания. Это значит, что учитель вправе предлагать ученикам для наблюдения некий объём учебного материала, соответствующий целям и задачам, которые он преследует. Например, для более широкой демонстрации ученикам роли ударения в русском языке, учитель может включить в изучение окончаний и суффиксов наблюдение орфограммы «*о* и *е* после шипящих и *ц*», которая требует написания буквы *о* в ударной позиции и *е* в безударной (*письмецо – деревце, ежовый – бежевый*). При изучении суффиксов или числа и склонения имён существительных учитель может провести наблюдение беглости гласных в суффиксах *-ек, -ик* (*замочек – замочки, коржик – коржику*) с целью подготовки к усвоению соответствующих орфограмм в основном звене. Добавление новых единиц расширяет поле деятельности учеников, позволяет оттенить существенные признаки изучаемого материала и тем самым углубить его понимание. Но при этом дополнительный материал не подлежит обязательному усвоению всеми учениками: кто-то из них его поймёт и даже усвоит, а кто-то останется на уровне первоначального представления. Контролю и оценке подвергаются только знания, указанные в обязательном минимуме содержания начального образования.

Таким образом, индивидуализация понимается ещё и как право каждого ребёнка усваивать не весь объём учебного материала, который ему предъявляется, а только тот, который соответствует его возможностям, но не ниже образовательного минимума. На этом принципе сегодня строятся стандарты образования.

Рассмотренные особенности обучения детей риска отражаются в виде пошаговых действий учителя в технологических планах, которые представлены в данном пособии. Наличие нескольких федеральных программ обучения младших школьников и, соответственно,

нескольких комплектов учебников требует от педагога умения встраивать технологические планы в определённый процесс обучения, поэтому представляется необходимым подробно остановиться на вопросах их создания и реализации.

Учебный материал по русскому языку, который должны усвоить младшие школьники, в любой программе представлен обычно пятью языковыми областями – фонетикой (фонемный состав слова), морфологией (части речи), морфемикой (состав слова), синтаксисом (структура предложения и пунктуация), лексикой (смысловые аспекты слова). Как бы над ними располагается орфография (правила выбора букв для обозначения звукового состава слова), которая так или иначе связана со всеми областями, кроме синтаксиса. Материал каждой области представляет собой набор языковых единиц, например, область синтаксиса включает в себя понятия «предложение», «простое предложение», «сложное предложение», «словосочетание», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенные члены», «определение» и т. д.; область морфологии – «части речи», «служебная часть речи», «имя существительное», «число», «род», «склонение», «падеж», «вид», «спряжение» и т. д. Эти понятия находятся между собой в определённых иерархических отношениях.

Изучение входящих в учебный предмет единиц осуществляется в определённой системе. База этой системы заложена в программе, которая содержит общий объём учебного материала и уровень его усвоения (в итоговых требованиях), структурирует материал по годам обучения, декларирует методический подход к его изучению. Дальнейшее структурирование, планирование и общие способы изучения материала отражаются в учебниках, созданных под конкретную программу. К учебникам прилагаются методические пособия, в которых содержатся описания рекомендуемых методических приёмов изучения каждой единицы. Учитель использует в работе рекомендации методических пособий, а также собственный педагогический опыт и методические приобретения. Таким образом, изучение предметного материала организовано на четырёх уровнях – программа, учебник, методические пособия к учебникам, методические действия учителя.

Коррекционно-развивающие технологии встраиваются в процесс обучения на четвёртом уровне – методических действий учителя. Первые три уровня сводят единичные понятия языка в стройную взаимодействующую систему, в основе которой лежит концептуальный подход авторов программ и учебников к обучению младших школьников русскому языку, обусловленный глобальными целями и задачами. В них если и отражён коррекционно-развивающий аспект, то очень нечётко, как нечто дополнительное и нерегулярное. Встроить в эти уровни коррекционно-развивающий блок весьма затруднительно именно в силу высокой степени их целенаправленности. На четвёртом же уровне заданная система снова предстаёт в виде хоть и соединённых между собой определёнными отношениями, но всё же единичных объектов изучения. Так, в какие бы отношения ни была включена, например, орфограмма «правописание безударных личных окончаний глагола», она всё равно состоит из комплекса соответствующих признаков и действий. Учитель в течение серии уроков должен показать детям явление ударения на чувственном и на формально-логическом уровне; помочь им усвоить его и научиться находить ударный и безударные

гласные; объяснить, что такое окончание слова и научить выделять его в глаголах; помочь им понять, что такое спряжение, научить находить личные окончания и т. д. Как видим, эта орфограмма имеет сложную структуру, следовательно, её изучение представляет собой последовательную программу действий учителя, которая может быть представлена в виде технологического плана. Точно так же все единицы учебного материала включают в себя множество признаков и умений, соответственно, имеют свои программы изучения.

Эти программы обладают выраженными признаками модуля: смысловой целостностью, логически выстроенной структурой, относительной автономностью и завершённой. Они могут объединяться в более крупные единицы, как детали трансформера. В этом случае статус модуля переходит к более крупной единице, а более мелкие рассматриваются как подмодули. Например, изучение понятия «имя прилагательное» можно рассматривать как отдельный модуль, а можно как подмодуль в составе модуля «части речи» (см. гл. 5). Отличие модульного планирования учебного материала от общепринятого тематического заключается в том, что в тематическом планировании материал разворачивается единой линией, в которой все единицы изучаются комплексно, во взаимодействии друг с другом, а в модульном – каждая единица представлена в виде отдельной программы.

В учебниках, как правило, отражено тематическое планирование. Модульное планирование находится в методическом багаже учителя, в его сознании. Учитель должен понимать, в какой последовательности происходит присвоение ребёнком любого понятия или умения, составить технологический план и встроить его в тематическое планирование. Модульное планирование дополняет тематическое, внося в него коррекционно-развивающую направленность.

Также оно используется для предупреждения трудностей в учении и неуспешности усвоения материала. С этой целью учитель реализует технологические планы изучения основных единиц учебного материала по методу опережающего обучения, т. е. включая упражнения на усвоение порции знаний и умений по тому или иному плану в содержание урока. Таким образом технологические планы разворачиваются параллельно друг другу, в одно и то же время, иногда пересекаясь и снова расходясь. Если представить это в виде материального образа, то более всего подойдёт образ плетения макраме, при котором к горизонтальной палочке, обручу и т. п. привязываются длинные нити. Мастерница плетёт изделие, связывая отдельные нити в узелки, из которых составляется узор.

Следуя этому образу, можно представить начало обучения в I классе в виде стартового рубежа – той самой палочки, от которой параллельно потянутся нити – технологические планы изучения единиц. Двигаясь от этого рубежа вдоль «нити», учитель сначала знакомит школьников с языковым фактом или явлением, затем в течение длительного времени они наблюдают это явление со всех сторон, наполняют теоретическим содержанием, сравнивают и соотносят с другими фактами (связывают в «узелок» какой-то фрагмент материала одной «нити» с фрагментом другой «нити») и т. д. до того момента, когда ученикам будет необходимо обобщить полученные сведения и умения в виде формулирования определения понятия или правила. Обычно этот путь проходит между началом обучения в школе (I

класс) и моментом знакомства с формальным определением или правилом, данным в учебнике (II, III, IV классы). Такой длительный период позволяет не спеша «складывать» представление о единице материала, как складывается из отдельных фрагментов мозаичная картина, отрабатывать каждый признак понятия, каждое входящее в него умение. В период работы по учебнику, выполняя приведённые в нём упражнения, дети учатся комплексно использовать полученные ранее знания уже для решения конкретных учебных задач.

Почему именно модульное планирование способно ввести в процесс обучения коррекционно-развивающий блок?

Зачастую дети плохо усваивают материал и становятся неуспешными, потому что они недостаточно чётко понимают термины, которыми надо оперировать, не знают, что конкретно надо делать для решения учебной задачи. Другими словами, у них либо отсутствует, либо слабо развита ориентировочная основа действий. По данным Н. Н. Веселовой таких школьников в общеобразовательной школе 41%.

В такой ситуации учитель может обратиться к тому модулю учебного материала, в котором у ученика (или группы учеников) наблюдаются пробелы (например, дети слитно пишут предлоги, значит, следует использовать модуль «Предлоги», найти в технологическом плане его изучения звено, с которого начинается пробел в знаниях или умениях, и скорректировать его).

Создание технологического плана действий учителя начинается с составления программы изучения той или иной единицы учебного материала. В её основе лежит базовое определение, в котором, как правило, представлены все основные признаки единицы. В качестве примера рассмотрим базу для разработки программы изучения имени прилагательного. Обратимся к его определению: «Имена прилагательные – это слова, которые обозначают признак предмета и отвечают на вопросы какой? какая? какое? какие?». Как видим, это определение содержит три обозначенных понятия – «слово», «предмет», «признак предмета»; и одно понятие, присутствующее опосредованно, – «грамматический вопрос» (о трудностях в постановке грамматических вопросов см.: «Знакомство с грамматическими вопросами» в гл. 5).

Термин «имя прилагательное» прочно и осознанно войдёт в сознание и речевую практику учеников, только если каждый из перечисленных параметров будет наполнен смыслом, будет вызывать у них правильные и чёткие ассоциации. А для этого дети должны:

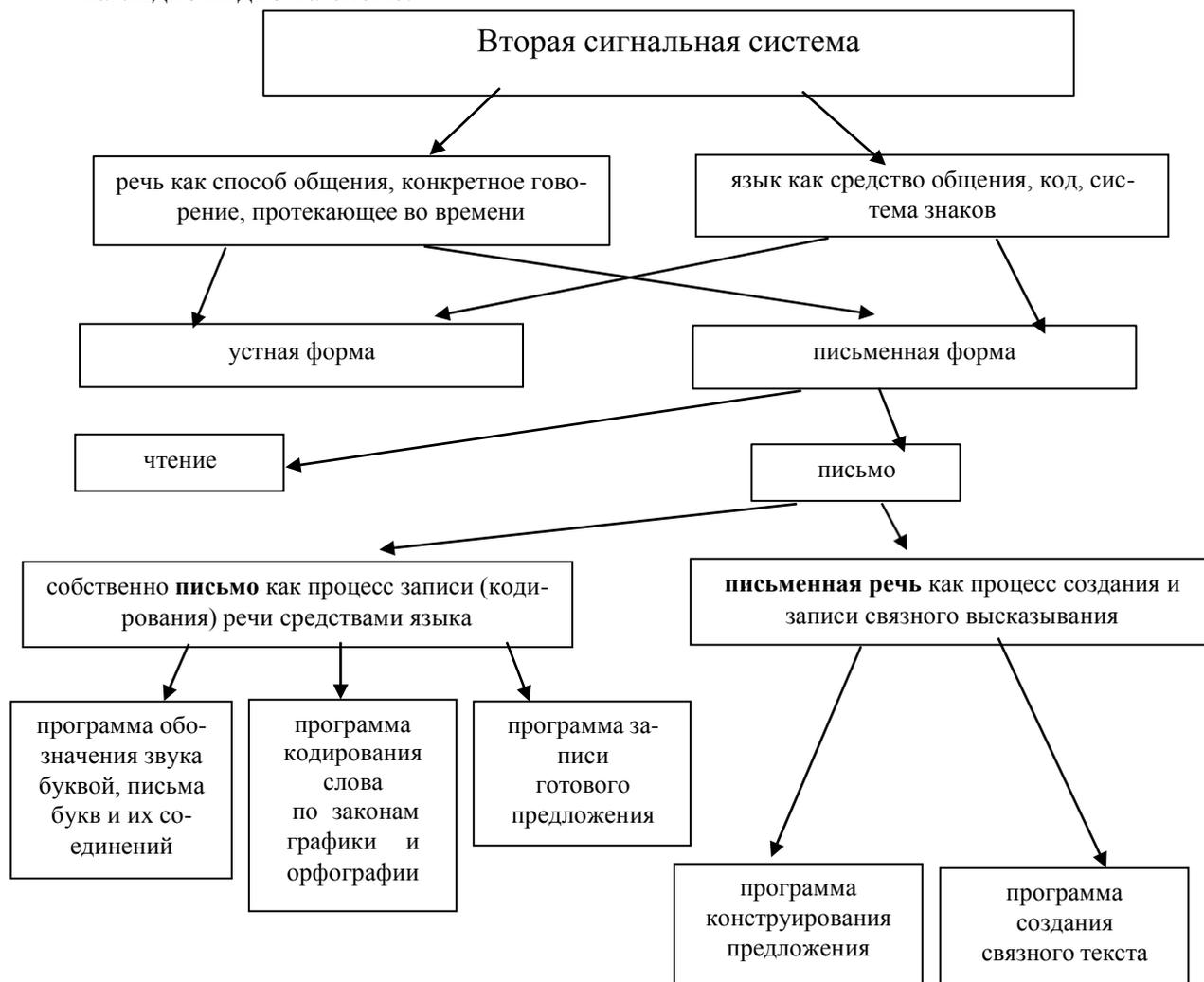
- понимать слово как единицу языка, уметь выделять его в потоке речи;
- понимать обобщённое, формально-логическое значение термина «предмет», включая в него не только названия вещей, лиц, животных, но и названия промежутков времени (*день*), состояний (*веселье, страх*), количеств (*тысяча*), качеств (*доброта*) и т. д.;
- уметь выделять слова, называющие предмет, опираясь на их значение и формальный вопрос;
- понимать новую функцию вопроса – способ определения грамматического класса слов – и уметь соотносить слово с присущим ему грамматическим вопросом;
- понимать обобщённый характер вопросов, данных в определении;

– понимать значение термина «признак предмета», правильно соотносить с ним на интуитивно-практическом уровне слова, которые впоследствии будут названы именами прилагательными (*Показался маленький толстый человек. – Назовите предмет. – Человек. – Назовите его признаки. – Маленький, толстый*).

Перечисленные позиции составляют содержание программы изучения. Чётко уяснив его, учитель может приступить к созданию технологического плана, т. е. разделить общее содержание на отдельные функциональные элементы, выстроить их в логической последовательности, обозначить примерное время их изучения, продумать связь элементов технологического плана с тематическим планированием материала в учебнике. Варианты технологических планов и подробные комментарии к ним представлены в главах 4 и 6.

Глава II. Функциональный состав и предпосылки нарушений письма

Феномен языка как системы звуковых и письменных единиц, исторически возникшей в человеческом обществе и способной выразить всю совокупность понятий и мыслей человека, имеет определенную структуру. Каждый её блок представляет собой психофизиологическую программу речевых действий. В школе на уроках русского языка объектом изучения является письменная форма речи, которая включает в себя пять таких программ, что наглядно видно на схеме:



Первые три программы овладения навыками письма и технологии их реализации изложены во второй – шестой главах, а программы и технологии формирования письменной речи – в седьмой.

§ 1. Комплексные программы процесса письма

В основе процесса письма лежат комплексные программы действий трёх уровней:

I. Написание буквы.

II. Кодирование звучащего слова в написанное.

III. Запись предложения.

Выполнение программы каждого уровня является для младших школьников трудной и напряжённой работой, которая не всегда оказывается успешной. Рассмотрим их подробнее, а также остановимся на типических ошибках при их выполнении и предпосылках этих ошибок.

I. Программа действий при написании буквы.

Для того, чтобы написать букву, ребёнок должен вспомнить её зрительный образ (графему), разложить его на элементы, соотнести их между собой в пространстве и времени, т. е. определить, какой элемент находится выше (ниже), впереди (сзади) и в какой последовательности следует их воспроизводить. Соответствующие команды из коры головного мозга поступают на периферию центральной нервной системы, и рука выводит букву. Поскольку буква выступает в двух аспектах – как графема (постоянный, обобщённый зрительный образ знака) и как кинема (двигательный образ знака), – то и ошибки в её написании имеют двоякую природу.

В первом случае у детей медленно формируется и долго закрепляется в памяти зрительный образ буквы. Буквы имеют две формы выражения – печатные и рукописные знаки, которые достаточно резко отличаются друг от друга. Кроме того, каждая форма имеет ещё две подгруппы знаков – заглавные и строчные. В печатном шрифте они, за небольшим исключением (Аа, Бб, Ее), тождественны, а в рукописном варианте разница между заглавными и строчными знаками существеннее: *Dg Пп Рр*

При обучении детей «разнообразие буквенного выражения одного звука в составе одной графемы и её обобщённый характер делает восприятие и опознавание буквы при чтении и актуализации её образа-представления при письме весьма трудным процессом...».¹ Выделив фонему, ребёнок не может обозначить её соответствующей буквой. «Я забыл, как пишется эта буква», – обращается он за помощью к учителю. Такие ученики допускают замены букв по оптическому сходству: *Ж-Х З-Е Ч-У Ъ-В*

и др. Однако эти ошибки не имеют стойкого характера и встречаются обычно в первой половине букварного периода. Длительное сохранение подобных ошибок может свидетель-

¹ Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 2000. – С. 228-229.

ствовать об органических нарушениях в коре головного мозга, препятствующих созданию прочной связи между фонемой и графическим образом буквы.

Во втором случае у детей медленно вырабатывается двигательный образ буквы. Сегодня специалисты сходятся во мнении, что письмо букв – это, прежде всего, создание и реализация программы движений, и смешение букв, состоящих из одинаковых элементов (*ш-и п-т*), недописывание элементов, неправильное соединение букв бывают обусловлены слабой сформированностью двигательного стереотипа. Если написание двух букв начинается с одного и того же элемента, то возможна замена той буквы, у которой второй элемент сложнее для написания или менее автоматизирован, на другую букву, более привычную для руки ребёнка. Например, при смешении букв *д-г* буква *д* чаще заменяется буквой *г*, т. к. элемент, опускающийся ниже строки, более распространён в русском алфавите и, следовательно, более автоматизирован. Он встречается в буквах, *г з у ш и ц*, в то время как элемент, поднимающийся над строкой, присутствует только в буквах *д в*, причём у буквы *д* он более неудобен для движения.

Другой вариант ошибок при письме букв – это недописывание элементов, сходных у двух соседних букв. В этом случае происходит несвоевременное торможение, и элемент одной буквы воспринимается, как элемент следующей: *уна шшь*

Встречаются ошибки, обусловленные явлением интерференции, когда элементы одной буквы переносятся на другую букву, близкую по внешнему виду. Например, соединение буквы *о* с последующей буквой принимает вид нижней части второго элемента буквы *а* — *аса*, либо тот же элемент буквы *а* оказывается выносным, как у буквы *ы* — *соы*

Ошибки в начертании букв, а также снижение качества письма (колебания в размерах и наклоне, несоблюдение строки, нарушения пропорций элементов буквы, в результате чего письмо приобретает неряшливый вид) достаточно тесно связаны с условиями письма. Известно, что при письме длинных предложений или связного текста, когда внимание направлено на передачу содержания, на сохранение стиля изложения и т. п., резко возрастает небрежность письма, а также количество орфографических и графических ошибок. Это явление бывает обычным для младших школьников, которые ещё не умеют распределять внимание между несколькими задачами. «Совершенно очевидно, что выделение в сознании всех частных задач и одновременное контролирование процесса их решения в течение долей секунды невозможно. Соблюдение графических норм при указанных условиях может осуществляться только на основе навыков, т. е. упрочившихся в результате упражнений способов изображения более или менее сложных соединений или комплексов элементов и букв, соответствующих определённым элементам речи. Только в редких случаях, когда возникают технические затруднения или когда пишущий ставит перед собой специальную задачу написать данный текст особенно чётко, происходит выделение специальных задач правильного изображения отдельных букв и их элементов».¹

Очень важную роль при письме букв играет контроль. Контроль графических норм

¹ Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. – М., 1959. – С. 16.

осуществляется на двух уровнях – кинестетическом ощущении и зрительном восприятии. Характеристику процесса кинестетического контроля дал И. М. Сеченов, писавший о том, что определённому ряду движений всегда соответствует в сознании определённый ряд чувственных знаков и при условии многократного повторения двигательного ряда вместе с движением заучиваются и соответствующие ряду чувственные знаки. Запечатлеваясь в памяти, они образуют ряд нот, по которым, или, точнее, под контролем которых разыгрывается соответствующая двигательная пьеса. Человек при письме воспринимает комплекс движений руки и оценивает его как соответствующий или несоответствующий тому, который хранится в его двигательной памяти. Если устанавливается соответствие, то запись этого комплекса не привлекает внимания, но если пишущий чувствует несоответствие, то мозг реагирует на «фальшивую ноту» и тут же сигнализирует о сбое. Человек останавливает письмо, чтобы выяснить, в чём допущена ошибка. Примерно по такому же механизму осуществляется и зрительный контроль, только в кору головного мозга идут импульсы не от движений руки, а от восприятия рисунка, от соответствия образа написанной буквы тому оптическому представлению о графеме, которое присутствует в памяти.

Большое значение как для чёткого написания буквы, так и для развития кинестетического контроля имеет состояние мышечного тонуса руки. При излишнем напряжении мышц ребёнок работает не запястным суставом и фалангами пальцев, а локтевым и плечевым суставами. А они не предназначены для мелких и тонких движений, поэтому ребёнок испытывает при письме двигательный дискомфорт, снижающий эффективность его работы и ведущий к ошибкам.

II. Кодирование звучащего слова в написанное

Программа кодирования слова содержит комплекс действий по обозначению буквами звукового состава слова на основании законов графики и орфографии.

Запись слов – это достаточно сложный синтетический процесс. Чтобы написать слово, произношение которого не расходится с написанием, необходимо осознать его звуковой состав, выделить первый звук, соотнести звук с фонемой и артикулемой, вспомнить соответствующий им графический образ буквы и написать её по программе, указанной выше. Вслед за этим импульс от первого звука оттормаживается, и в мозг поступает импульс от следующего по порядку звука. После перевода его в букву идёт импульс от следующего звука и т. д. Таким образом, запись слова представляет собой серию последовательных возбуждений и торможений в коре головного мозга.

К моменту начала школьного обучения не у всех детей оказывается в достаточной степени развита регуляция нервных процессов, отсюда возникают явления персеверации и антиципации. Явление персеверации обусловлено преобладанием возбуждения над торможением. В этом случае происходит «застревание», т. е. обработанный импульс не оттормаживается, что приводит к повторному воспроизведению буквы, например: *женжина, птиты (птицы), училиль (учились)*. Ошибки персеверации могут проявляться как внутри одного слова, так и на межсловном уровне, например: *высоко прыкул (прыгнул); Яркий огорь осветил пещеру*. Они могут служить причиной добавления лишних букв и слогов: *молотолок*

(*молоток*), *крокордил*, *пожелтелеют* (*пожелтеют*).

Преобладание торможения порождает явление антиципации, «забегания» вперёд импульса от следующего звука, и появляются ошибки типа *снон* (*слон*), *скайка* (*стайка*), *много гривов* (*грибов*) *выросло на опушке леса*. По этой же причине может происходить пропуск букв и слогов. Наиболее часто ученики пропускают гласные звуки или один из согласных при их стечении. Возбуждение, получаемое от более сильно выраженных (или более ясно воспринимаемых) артикулом подавляет возбуждение от более слабых, отсюда – пропуски: *прта* (*парта*), *васлѣк* (*василѣк*), *до дереви* (*деревни*).

Если в слове содержится фонетическая орфограмма, в программу кодирования добавляются орфографические действия (см. гл. VI). Но существует мнение, что некоторые, на первый взгляд, орфографические ошибки тоже могут быть обусловлены слабостью нервной регуляции. К ним относятся перенос падежных окончаний: *на морском берегу виднелись следы, бежал к краю поля*; «застревание» на часто повторяющейся букве: *в светлой зелене леса*. При наличии в работах учеников подобных ошибок учителю необходимо сопоставить ошибочное написание с написанием этой же орфограммы в других условиях, где нет интерферирующего влияния соседних букв. Также следует внимательно относиться к тексту диктанта, который учитель собирается предъявить ученикам, и заранее позаботиться об устранении такой «орфографической конкуренции».

Значительно сократить количество ошибок при кодировании слов помогает хорошо развитое умение контролировать свои действия. На примере, взятом из тетради ученика, видно, как он пытается найти правильное написание слова *ребята*: *ребѣдѣта*. Налицо тяжкое преодоление ребёнком своих трудностей. И квалифицированный, профессионально грамотный учитель никогда не станет снижать оценку детской работы из-за того, что она пестрит исправлениями. У настоящего педагога не повернётся язык назвать этот победный результат «грязью в тетради».

Особенно большое число ошибок в записи слов встречается в диктантах. Это бывает обусловлено не только слабыми навыками правописания, но и неправильной технологией организации диктантов. Если главной задачей диктанта является письмо без ошибок, необходимо полностью сосредоточить внимание учеников на решении орфографических задач и устранить все факторы, вызывающие дополнительные трудности. Одну из таких трудностей создаёт предъявление всего предложения целиком, что обязывает детей держать его в оперативной памяти. Но понимая, что ребёнок ещё не может сделать этого, учитель начинает повторять предложение по частям. Встаёт вопрос: зачем надо было предъявлять его целиком, если сразу же после этого оно предъявляется частями? Считается, что это необходимо для понимания смысла. Однако понимание смысла не является основополагающим условием для безошибочного написания составляющих предложение слов. Чтобы не сделать ошибку, ребёнок должен в процессе письма вспоминать, как пишется то или иное слово, находить проверочные слова, а для этого необходима чистая оперативная память, не отягощённая никаким «балластом».

Коррекционно-развивающая технология написания контрольных орфографических

диктантов предполагает следующие действия.

1. Предварительное знакомство учеников с текстом. Учитель читает текст целиком. Возможна короткая (не более 3-5 минут) беседа для усвоения его содержания, в ходе которой учитель задаёт вопросы по тексту, обращает внимание учеников на наличие вопросительных, побудительных и восклицательных предложений (если они имеются), разумеется, не указывая, какие именно предложения являются таковыми, уточняет образные выражения, скрытый смысл и т. д. В заключение, при необходимости, можно прочитать текст ещё раз, чтобы освежить общее восприятие.

2. Установка на решение в процессе предстоящего письма орфографических задач. В соответствии со структурой учебной деятельности необходимо поставить перед учениками чёткую цель (создать мотивацию) и определить способы её достижения (наметить план операционных действий):

– Вы должны будете писать слова так, чтобы не допускать в них орфографических ошибок. Что для этого надо делать?

В зависимости от обученности учеников учитель либо сама называет план работы, либо предоставляет сделать это хорошо успевающим ученикам:

– Услышав группу слов, надо разделить её на слова, повторить отдельно каждое слово «для себя», поразмышлять, как правильно их написать, и только после этого писать проговаривая. Если кто-то напишет быстрее всех, он должен тут же перечитать написанное, проверив каждую букву.

3. Написание диктанта. Учитель сообщает о том, что сейчас произнесёт часть первого предложения. Эти слова служат сигналом для того, чтобы ученики нашли в тетрадях рабочую строку, отмерили отступ красной строки и поставили маленькую точку для начала письма. Учитель произносит первую часть предложения, дети внимательно слушают, обязательно глядя на учителя, повторяют услышанное тихим шёпотом «для себя» (т. е. сосредоточив внимание на внутреннем слухе и артикуляции), определяют опасные места в словах и записывают эту часть предложения в тетрадь. Тут же проверяют, нет ли пропущенных букв. Далее учитель произносит следующую часть предложения. Если она последняя, учитель предупреждает детей об этом словами: *конец предложения*.

Рассмотрим этот процесс на примере диктовки трёх предложений.

– Приготовьтесь писать первое предложение.

– *Вот и хлеба созрели.* Конец предложения.

Ученики проговаривают, пишут и прочитывают. Учитель молча ждёт, когда все закончат.

– Следующее предложение. *С утра ползёт...* (ученики проговаривают, пишут и прочитывают) *по хлебному полю...* (ученики проговаривают, пишут и прочитывают) *комбайн –* – конец предложения (ученики проговаривают, пишут и прочитывают).

– *Косит спелую рожь... и сразу* – слово «сразу» пишется вместе... *обмолачивает* – конец предложения.

Длина каждой части устанавливается учителем в зависимости от сложности слов и их

известности детям, от сложности и количества присутствующих в них орфограмм. Часть предложения учитель произносит только один раз, не повторяя.

Проверка текста.

Проверка – это тоже программа действий, которой детей надо научить. Она составляется, исходя из параметров проверки.

Так, во-первых, следует проверять правописание, обращая внимание на то, нет ли пропусков букв или включения лишних (проверка на уровне слова). Для этого следует читать отдельно каждое слово, просматривая каждую букву, соотнося её со звуком, останавливаясь на орфограммах. Проверка правописания может осуществляться как в ходе письма, так и после окончания диктанта, но в I и II классах лучше его проводить в процессе диктанта так, как это показано в пункте 3.

Во-вторых, проверяется грамматика: соблюдение границ слова, отдельное написание предлогов, согласование слов при помощи окончаний и др. (проверка на уровне словосочетаний). Ученики орфоэпически прочитывают второй раз всё предложение целиком (в III и IV классах – словосочетаниями), обращая внимание на указанные моменты.

В-третьих, в проверке нуждается пунктуация (проверка на уровне предложения и текста). Для этого после записи всего текста его необходимо выразительно прочитать целыми предложениями, вдумываясь в смысл каждого из них. Внимание обращается на большую букву в начале, обдумывается знак в конце. Если уже изучались какие-либо пунктуационные правила, проверяются и запятые.

Каждый из этих видов проверки требует особой мыслительной работы, поэтому, в начале обучения учитель требует, чтобы проверяемый текст был прочитан каждым учеником не менее трёх раз. Постепенно, по мере научения и взросления детей, они начнут сами регулировать программу проверки. Как только они усвоят, что проверять надо по трём названным позициям – орфографии, грамматике, пунктуации, – учитель перестаёт регламентировать количество прочтений текста, предоставляя ученикам свободу деятельности.

III. Программа записи предложения

Чтобы написать предложение, хранящееся в памяти целиком, ученику нужно разделить его на отдельные слова, выделить первое слово и написать его, реализуя две названные выше программы; затем выделить второе слово, снова повторить все операции и т. д. При этом оперативная память ребёнка должна удерживать в заданном порядке все слова предложения и его целевые и интонационные характеристики (повествовательную, вопросительную, побудительную, восклицательную). Помимо этого в программу записи предложения входят ещё и механизмы грамматического строя языка.

Таким образом, мы видим, что запись предложения является для ребёнка весьма непростой работой, требующей значительного напряжения. При этом мысль, заключённая в предложении, является дополнительной трудностью. Когда ребёнок пишет отдельное слово или небольшое словосочетание, ему легче распределять внимание между смыслом и процессом записи. С предложением это сделать труднее, поскольку оно содержит целостный образ, наполненный движением. Восприняв и запомнив содержание предложения, ребёнок

поддаётся своему воображению и приступает к его передаче, мало заботясь о внешней стороне слов, т. е. делая ошибки.

Наиболее часто встречаются три вида ошибок – нарушение границ слова, искажение грамматических связей слов и неправильный выбор знака в конце предложения.

В основе нарушения границ слова лежит одно из различий устной и письменной речи. Устная речь служит для ребёнка способом общения, поэтому, высказываясь, он прежде всего сосредоточен на передаче и восприятии смысла. При этом он не задумывается над тем, сколько произносит слов и предложений. При переводе устной речи в письменную акценты смещаются, и на первый план выдвигается деление потока речи на слова и соблюдение границ слов. А поскольку у младших школьников существуют трудности распределения внимания между смыслом и формой, на письме возникают ошибки в виде соединения нескольких слов в одно или произвольного деления слова на части, например, *побежалнаулицу* (*побежал на улицу*), *надворе стояла ненас тее* (*на дворе стояло ненастье*), *птица знакома в сем* (*птица знакома всем*).

Искажение грамматических связей слов выражается в неправильном согласовании и управлении. Такие ошибки являются разновидностью так называемых речевых ошибок. Они встречаются как в устной, так и в письменной речи.

Ошибки согласования и управления слов в устной речи, могут быть обусловлены либо речевой средой, в которой ребёнок воспитывался, либо слабостью фонемного восприятия, при котором он не улавливает редуцированные окончания слов и, следовательно, не воспроизводит их, предпочитая «проглатывать»: например: [пъ с'ин' мор'ъ плвут кърабл'к'ъ]. Значительную роль играет и общая индивидуальная манера произнесения: некоторые дети говорят достаточно вятно, а у некоторых «каша во рту».

Недостатки устной речи отражаются в письменной. При записи слов во фразе пишущий должен ясно и чётко произносить каждый звук, особенно окончания, которые и являются в русском языке звеном, согласующим слова. А для этого в памяти ребёнка должны быть зафиксированы ясные произносительные образы слов, он должен знать, что правильно сказать *по синему морю плывут кораблики*, и неправильно *по синима моря плывёт кораблики*.

Для предупреждения нарушений границ слов целесообразно начинать обучение русскому языку не с предложения и последующего его деления на слова, а с понимания слова как единицы речи. Профилактика и коррекция нарушений грамматических связей слов обеспечиваются ранним, уже с I класса, наблюдением грамматических закономерностей и изучением грамматики родного языка, постоянным вниманием к ясному и чёткому проговариванию слов, особенно их окончаний (подробнее об этом см. в § 2 гл. V).

К числу достаточно распространённых ошибок относится неправильный выбор знака в конце предложения. В основном, ошибки сводятся к тому, что ученики не обозначают вопросительные и восклицательные предложения соответствующими знаками. Предпосылки этих ошибок кроются в том, что методика изучения типов предложений чрезмерно ориентирована на интонацию устной речи и делает именно интонацию главным признаком вопросительных и восклицательных предложений. В результате ребёнок может хорошо по-

нимать вопросительный характер предложения, обозначать вопросительную интонацию в устной речи, но при записи предложения это понимание остаётся как бы внутри ребёнка, на уровне проговаривания «для себя». А при записи, когда всё его внимание поглощено осуществлением программы письма, он попросту забывает показать вопросительную интонацию «для других» соответствующим знаком.

Все указанные механизмы в определённой степени действуют и при списывании предложения, потому что списывание – это самостоятельная программа действий, которой ребёнок необходимо обучить. Чтобы понять, чему именно следует учить ребёнка, учитель должен знать причины ошибок списывания.

Во-первых, часто дети неправильно читают предложение. Сам процесс чтения при списывании имеет особенный характер, зависящий от задачи: при списывании такой задачей является воспроизведение буквенного состава слов. Смысл отступает на второй план. Следовательно, для того чтобы дети списывали правильно, их нужно научить специальному орфографическому чтению с внимательным просматриванием каждой буквы.

Во-вторых, не каждый ребёнок может интуитивно определить для себя ту длину отрезка предложения, которую он способен удержать в памяти как образец. Некоторые дети прочитывают слишком большой кусок предложения, а то и всё предложение целиком и сразу начинают писать его. При этом какая-то часть этого отрезка фиксируется в памяти в своём буквенном выражении, и ребёнок пишет её правильно, а затем он начинает передавать содержание, но какими буквами написаны слова и где их границы, он уже не помнит и делает ошибки. Другие ученики, наоборот, боятся больших отрезков. Они, как правило, не читают всё предложение целиком, а сразу начинают его списывать по словам, по слогам или случайным отрезкам слова, а иногда чуть ли не побуквенно.

Программа списывания состоит из семи этапов:

1. Постановка цели: читаем предложение для того, чтобы запомнить, как оно написано и списать его без ошибок.

2. Орфоэпическое чтение целого предложения с выявлением его графического оформления в виде большой буквы в начале, знака в конце, наличия знаков препинания: запятых, тире, двоеточия и т. д.

3. Деление предложения на части для списывания.

Деление предложений – это отдельная программа, которая требует отдельного технологического плана.

а) В самом начале обучения списыванию (примерно в середине I класса) учитель показывает детям, что предложение следует делить на слова или сочетания «предлог + короткое и знакомое имя существительное», например: *На полу • валялась • шляпа.*

б) Когда ученики будут успешно списывать предложение по словам, учитель покажет, что предложения можно делить на словосочетания из двух слов: *Мама налила • в кастрюлю • горячую воду.*

в) Убедившись в том, что дети усвоили предыдущий способ деления, педагог научит их делить предложения на словосочетания из трёх слов (или четырёх – с предлогом): *На лес-*

ной поляне• стояли четыре волчонка.

г) Когда способы деления предложения на части достаточно прочно закрепятся в сознании учеников (приблизительно в первом полугодии II класса), учитель предложит им делать это индивидуально, исходя из собственных возможностей:

– Пусть каждый из вас спросит сам у себя: сколько слов я могу запомнить, чтобы написать без ошибки. Разделите предложение на удобные для себя части.

В начале самостоятельного деления некоторые (как правило, самые слабые) ученики могут определять части для списывания произвольно, не учитывая смысловое согласование слов, а исходя только из учёта собственных сил, например: *Не сосчитаешь сколько на Камчатке маленьких речек*. По мере овладения синтаксическим анализом предложения, эти неловкости будут устраняться.

4. Послоговое чтение части, подлежащей списыванию, с просматриванием каждой буквы и орфографическим проговариванием каждого звука.

5. Повторение прочитанной части «для себя», с концентрацией внимания на внутреннем слухе и артикулировании.

6. Запись части предложения с орфографическим проговариванием. При этом ученик не смотрит на образец (его лучше закрыть листком бумаги), а пользуется только памятью.

7. Проверка написанного предложения по частям, сопровождаемая орфографическим чтением каждой части в образце и в своей записи. При необходимости после проверки орфографии следует проверка знаков препинания. Для этого ученики снова читают образец орфоэпически, выразительно, делая на знаках препинания паузы, после чего так же прочитывают свою запись.

§ 2. Функционирование ведущих анализаторов в процессе письма

Выполнение программ письма обеспечивается работой слухового, двигательного и зрительного анализаторов. Рассмотрим подробнее функции каждого из них и те проблемы, которые могут возникать у учеников вследствие их недостаточного развития.

1. Переработка слухоречевой информации

Рассматривая деятельность слухового анализатора, следует разделять слуховое восприятие речи как потока информации и слуховое восприятие звуков речи.

Слуховое восприятие речи как потока информации. Часто учитель сталкивается с тем, что младшие школьники слушают его и не слышат. Так, например, он просит пропустить вниз две строки, и не успевает закончить, как со всех сторон слышатся вопросы: «А две строки пропускать?», «А вниз надо пропускать?», «А сколько строчек надо пропустить?» и т. п. Подобное явление можно объяснить с нескольких позиций.

Иногда переспрашивание вызвано тем, что ребёнок в момент произнесения задания отвлёкся, поскольку для младших школьников характерна неустойчивость внимания. Причём, это не всегда можно заметить. Ребёнок вроде бы пристально смотрит на учителя, но его внимание привлекли не слова, а её серьги или узор на блузке. В результате он просто не

слышал задания и не знает, что надо делать? Чтобы не было переспрашиваний, нарушающих ритм урока, следует научить детей в этой ситуации обращаться не к учителю, а к своим товарищам: либо переспросить у них, либо понаблюдать, что они будут делать, и повторить их действия.

В других случаях ребёнок целенаправленно слушал, но «не расслышал» то, что было сказано. «Смазанность» восприятия смысла обусловлена нечёткостью работы речевоспринимающего центра коры головного мозга. У некоторых младших школьников этот центр может быть недостаточно развит либо на органическом уровне, либо функционально. Функциональная слабость может быть обусловлена особенностями дошкольного воспитания ребёнка. Так, если он воспитывался дома матерью или бабушкой, а круг общения со сверстниками и другими взрослыми был ограничен, то мозговые центры ребёнка привыкли принимать и обрабатывать информацию, поступающую на определённой звуковой волне (знакомым голосом), обращённую непосредственно к нему в прямом диалоге, в знакомом стилистическом оформлении, неоднократно повторяемую и т. д. В классе же его речевоспринимающий центр должен работать в других условиях, к которым иные дети довольно долго привыкают.

В ряде случаев нечёткость слухового восприятия речи может быть обусловлена личностным дискомфортом восприятия. Вне стен класса ребёнок общается с окружающими, в основном, «лицом к лицу», речь собеседника направлена непосредственно на ребёнка, и это придаёт информации личный характер, характер «собственности»: это мне сказано, это моё. В классе же учитель обращает свою речь не конкретному ребёнку, а фронтально всем ученикам, т. е. информация является общей. Некоторых учеников это не устраивает и они задают вопросы для того, чтобы учитель повторил информацию непосредственно каждому из них.

Чтобы устранить это явление, учителю необходим технологический план перестройки слухового восприятия учеников. В общих чертах он может быть таким.

1. Уже в начале обучения в I классе учитель приучает детей концентрировать внимание в ответ на какой-то сигнал, например, слово *внимание*, постукивание и пр. Услышав этот сигнал, ученики должны приостановить все свои действия, поднять глаза на учителя и приготовиться слушать.

После привлечения внимания школьников учитель даёт инструкцию или ставит задачу. Этот момент распадается на ряд технологических звеньев, которые последовательно реализуются во времени:

а) в самом начале обучения в I классе учитель медленно проговаривает задание, стараясь при этом посмотреть в глаза как можно большему количеству учеников, особенно тем, кто склонен к переспрашиванию, все ученики смотрят в глаза учителю;

б) учитель, ставя задачу, смотрит в глаза только тех детей, которые склонны к переспрашиванию, все ученики смотрят в глаза учителю;

в) учитель даёт сигнал «внимание!», после чего даёт инструкцию, не глядя в глаза никому из учеников, а они все смотрят на учителя; этот этап наступает примерно в конце I

класса;

г) после сигнала «внимание!» учитель предъявляет задачу, ученики, слушая инструкцию, смотрят в учебник, тетрадь, на картинку или таблицу и пр.; это происходит примерно, в середине первого полугодия II класса.

2. Получив задание, ученики обязательно должны повторить его, чтобы при помощи речи закрепить его в памяти. На этапах а), б) они повторяют сначала фронтально, потом каждый шёпотом «для себя». На этапах в), г) – только «для себя».

3. Ученики выполняют поставленное задание.

4. При необходимости, после выполнения задания учитель вновь повторяет инструкцию, чтобы ученики проверили, всё ли они сделали из того, что было задано.

Слуховое восприятие звуков речи. Важную роль играет уровень восприятия звуков речи, который в онтогенезе формируется у детей в несколько этапов. Сначала малыш различает только акустически контрастные фонемы типа [а] – [т], а слово воспринимается им как монолитное целое, имеющее своеобразные интонационно-ритмические особенности. Затем он начинает различать правильно и неправильно произнесённые слова, например, *колобок – кобобок, ёжик – плёжик*, различать более сходные фонемы. Примерно к 5 – 5,5 годам завершается развитие фонемного восприятия, оформляется звукопроизношение. Далее начинается этап осознания звукового и слогового состава слова, произвольного звукового анализа, на котором ошибки и неточности в восприятии или воспроизведении звуков являются уже признаком нарушения речевого развития.

В основе ошибок слухового анализа лежат различные причины.

Во-первых, – нарушения развития речевых центров коры головного мозга, их слабое функционирование. В этих случаях обычно говорят о низком уровне фонемных процессов, что требует логопедической помощи.

Во-вторых, – нечёткая артикуляция. При этом не обязательно присутствуют дефекты звукопроизношения. Ребёнок может произносить звуки правильно, но если при этом артикуляторные движения слабые и вялые, темп речи чересчур замедленный или наоборот, слишком быстрый, если ребёнок часто говорит на вдохе, то и сигналы, поступающие в соответствующие центры коры головного мозга, не обладают достаточной чёткостью. Следствием является расплывчатое восприятие и различение этих сигналов.

В-третьих, – изменения, которые происходят со звуком в разных позициях. Так, например, звук [у] в словах *руки* и *луговой* произносится и звучит по-разному. Дети с их неокрепшим восприятием могут не узнавать звуки в редуцированных позициях и воспринимать их как разные. Играть свою роль и диалектные говоры, двуязычие.

Нарушение звукоразличения отражается в письме детей, например:

«Утром я сружим и сабакай атпровился врожу. Стаяла тужесная тижина. Са ста шагов я слышал, как белка прыгает по сухим сучком. Возтух сежуи пакучий преи жипал глаза и жоки».

Утром я с ружьём и собакой отправился в роцу. Стояла чудесная тишина. Со ста шагов я слышал, как белка прыгает по сухим сучкам. Воздух, свежий и пахучий, приятно ци-

пал глаза и щёки.

Для установления причины смешения звуков учитель направляет ученика на консультацию к логопеду или детскому невропатологу. Самостоятельно он может лишь констатировать с помощью тестовых заданий (см. § 3 главы II) предрасположенность ребёнка к трудностям в фонемном анализе.

2. Переработка двигательной информации

Исследованиями нейрофизиологов установлено, что в формировании письменной речи участвует не только речеслуховой анализатор, но и двигательные, управляющие движениями артикуляционных органов и руки. Их участие осуществляется на двух уровнях – внешних моторных движений (кинетика) и внутреннего костно-мышечного ощущения этих движений (кинестезия).

В моторный центр речи постоянно поступают кинетические импульсы от движения артикуляционного аппарата, поскольку артикуляция неизменно сопровождает письменную речь. Когда человек читает или пишет, его артикуляционные органы обязательно участвуют в этом процессе независимо от того, проговаривает он при этом вслух или про себя. При громком проговаривании имеют место собственно движения губ, языка, работа голосовых связок, а при внутреннем проговаривании возникают импульсы на уровне двигательных представлений. Артикуляционные движения, с одной стороны, уточняют воспринимаемый звук, с другой, – помогают воспроизводить правильную последовательность звуков в слове. Следовательно, нарушения артикуляции отдельных звуков могут влиять на правильность письма.

Но могут и не влиять. В практике часты случаи, когда ребёнок правильно произносит все звуки речи, но на письме у него встречаются замены, перестановки, пропуски букв. Здесь можно говорить о том, что при сформированных моторных движениях артикуляционных органов соответствующий кинестетический центр неправильно или недостаточно чётко «понимает» эти движения. Этот дефект усиливается, когда ребёнок пишет молча, и в центр идут импульсы не от движений губ или языка, а от двигательных представлений. Таким образом, оппозиционные замены типа *б-п, л-ль, ч-ть, с-ш*, пропуски и перестановки букв могут быть спровоцированы, кроме нарушений фонемных процессов, также нарушением артикуляционного образа звука, нечётким восприятием артикуляционных импульсов.

Анализ частотности детских ошибок показывает что более распространён пропуск букв гласных звуков. Это объясняется тем, что естественной артикуляционной единицей является не отдельный звук, а слог. При проговаривании слога от согласных звуков поступают более отчётливые кинестетические импульсы, которые ребёнок и обозначает буквами, игнорируя менее выраженную артикулему гласного звука.

Такая же ситуация возникает и при работе руки. Во время письма в трехзвенную ассоциативную связь «звук» – «артикуляционный уклад» – «зрительный образ буквы» вплетается новое звено – «двигательный образ буквы». С одной стороны, он закрепляется в двигательной памяти, с другой, – в кинестетических ощущениях. Если не сформирована хорошая устойчивая связь между зрительным образом буквы, её кинетическим и кинестетическим

образами, на письме возможны искажения и смещения, например:

луна (луна), (топор), (каша).

В практике обучения письму большое внимание уделяется развитию фонемных процессов, формированию кинетического образа буквы (и звука – на логопедических занятиях), но при этом работа над кинестетическим образом звука и буквы ведётся явно недостаточно. Вместе с тем, роль кинестезии в успешном овладении письменной речью не менее важна и значима, чем роль кинетики.

О важности моторных функций свидетельствуют результаты обследования учеников, имеющих трудности в формировании навыка письма. У них выявлены ограничения движений губ, подвижности языка, затруднения в поиске нужного артикуляционного уклада; отмечены неуверенность и замедленный темп при построении двигательных поз пальцев и перенесении их с пальцев одной руки на пальцы другой; обнаружены трудности переключения движений и нарушения темпа и ритма движений. Таким образом, установлена прямая связь между нарушением письма и слабостью речевой и неречевой моторики.¹

В последние годы в кинетический блок письма и чтения стали включать и двигательную работу глаз. Установлено, что в возникновении ошибок немалую роль играет дефектное развитие их движения.

Согласно теории Г. Гельмгольца наиболее отчётливое зрительное восприятие приходится на место в центральной впадине сетчатки глаза. По мере удаления от центра острота зрения уменьшается. Если оптическое раздражение попадает на боковую область сетчатки и воспринимается расплывчато и неясно, то сразу же возникает движение глаза, направляющее центральную впадину к источнику раздражения. Таким образом, глаза при рассмотрении объекта движутся по нему хаотично, произвольно фиксируются на отдельных элементах, собирая их в целостный образ.

При чтении и письме глаз должен двигаться по горизонтальной строке слева направо так, чтобы буквы и слова, подлежащие восприятию, постоянно находились в области центральной впадины. Но в момент чтения и письма через боковое зрение на сетчатку поступают и другие импульсы, которые необходимо оттормаживать, чтобы глаз не «ушёл» со строки. Это требует от ребёнка дополнительных усилий, которые усугубляют общее нервное напряжение и приводят к быстрому утомлению. А утомление, в свою очередь, провоцирует появление ошибок чтения и письма.

В конце XX века было установлено, что неуспешность формирования навыка письма и чтения иногда обуславливается снижением бинокулярного управления движением глаз, когда одно глазное яблоко движется чуть быстрее второго. Нарушение одновременности движений обоих глаз приводит к неустойчивому зрительному восприятию, буквы кажутся нечёткими, перемещающимися по странице, искажается информация о их расположении относительно друг друга. Этот дефект можно определить, предложив ребёнку читать одним глазом: если количество ошибок уменьшится, то ребёнок нуждается в консультации оф-

¹ Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – Москва-Воронеж, 2001. – С. 194.

тальмолога.

3. Переработка зрительно-пространственной информации

Успешность процесса письма связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия, поскольку именно на его базе формируются полноценные пространственные представления. В младшем школьном возрасте формирование центров коры головного мозга, ведающих пространственным восприятием, ещё не вполне завершено – в норме это происходит примерно к 7 годам.

Трудности, связанные со зрительно-пространственным восприятием наиболее характерны для первого года обучения. Часто у детей встречается зеркальное письмо (*ш – т, п – и, Я – R* и др.). В большинстве случаев оно присутствует у детей с явными или стёртыми признаками левшества. Нередки трудности в ориентировке на тетрадном листе, в удержании строки (при письме на нелинованной бумаге), колебание наклона и высоты букв, несоответствие элементов буквы по размеру.

Это отражается и в вербализации пространственных представлений. Так, маленькие школьники зачастую не пользуются в речи предлогами *над, из-за, из-под*, прилагательные *широкий – узкий, толстый – тонкий, высокий – низкий* они заменяют обозначениями *большой – маленький*. Дети с трудом овладевают понятиями *право – лево*, поскольку они более отвлечённые и не так явственно подкреплены чувственным восприятием, как *вверх – вниз, вперёд – назад*.

Незрелость оптико-пространственных представлений влечёт за собой существенные трудности в усвоении правописания предлогов, приводит к тому, что ученики либо опускают их на письме (*Автобус подъехал остановки*), либо присоединяют предлог к последующему слову (*Дети сели вавтобус. Налесной поляне выросла ёлочка*). Дети не воспринимают предлог как отдельное слово, имеющее самостоятельное лексическое значение, поскольку принимая или передавая информацию, ориентируются на чувственное представление о взаимном расположении предметов, не связывая его с конкретным словом – предлогом.

Задания.

1. Расскажите об участии каждого анализатора в процессе письма.
2. Рассмотрите образцы детских письменных работ. Попробуйте объяснить, какими причинами, на ваш взгляд, могут быть вызваны ошибки учеников.

§ 3. Диагностические методики изучения речевых и языковых возможностей младших школьников

Овладение письмом и письменной речью базируется на взаимосвязанной работе зрительного, слухового и двигательного анализаторов и зависит от качества устной речи. На-

рушение или неравномерное их развитие в дошкольном детстве могут стать предпосылками неуспешности в учении. Но этого может и не произойти, если учитель сумеет вовремя заметить проблемных детей, определить уровень их готовности к овладению учебным материалом и правильно организовать обучение, направив внимание на восполнение имеющегося дефицита развития. С этой целью в период комплектования первых классов проводится комплексное обследование будущих школьников, в которое должен входить блок, определяющий степень готовности слухового, зрительного и моторного анализаторов, участвующих в акте письма, и состояние речи.

Его задачи:

- выявить предпосылки неуспешности ребёнка в овладении письмом и письменной речью;
- составить прогноз трудностей, которые могут возникнуть у учителя в процессе обучения данного ребёнка родному языку;
- разработать либо общую для всего класса программу коррекционно-развивающей деятельности, либо систему индивидуальных развивающих мероприятий по предупреждению и коррекции неуспешности.

Обследование поступающих в школу детей проводится в два этапа. Во время приёма документов учитель знакомится с будущими учениками при помощи тестовых заданий, представленных ниже. Они помогут выявить группу детей, обучение которых потребует специальных коррекционно-развивающих мероприятий. Этих детей учитель направляет на школьный консилиум, который обычно состоит из заместителя директора по начальному обучению, школьного психолога, социального педагога, логопеда, учителя и медицинского работника (врача школы). Консилиум устанавливает общий уровень школьной зрелости, конкретные проблемы каждого ребёнка, определяет оптимальную форму коррекционной помощи (обучение в общеобразовательном классе с применением коррекционно-развивающих технологий, в классе компенсирующего обучения, занятия с логопедом и пр.), либо направляет ребёнка на психолого-медико-педагогическую комиссию.¹

Предварительное знакомство с детьми происходит обычно в апреле – августе при комплектовании первых классов. Помимо выяснения общих знаний об окружающем мире учитель проверяет готовность будущих учеников к овладению письменной формой речи. Это обследование включает в себя два блока: определение уровня сформированности процессов, необходимых для успешного овладения письмом, и письменной речью.

В первый блок входят задания, позволяющие получить представление о зрелости фонемных, моторных и зрительно-пространственных процессов, а во второй – позволяющие проверить умение детей составлять предложения и тексты.

Диагностика готовности детей к овладению письмом

I. Обследование фонемных процессов (ФП).

Всем детям без исключения предъявляются одинаковое количество одних и тех же слов и

¹ См.: Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 2001. – С. 114-115.

картинок.

1. Различение оппозиционных звуков (ОЗ):

а) на слух (Сл):

Инструкция: внимательно послушай группы звуков, скажи, они одинаковые или нет? (предъявляются парами)

кама – гама, сали – зали, упа – уба, алан – аран, сан – цан, шара – жара;

олы – оли, чам – тям, сюп – щуп, уча – уща

Не рекомендуется использовать знакомые детям слова типа *тачка – дачка, косы – козы*, поскольку дети могут оперировать образами и, говоря, что слова разные, иметь в виду не слова, а собственно предметы.

б) по представлению (Пр):

Картинки для предъявления ученикам парами: подъёмный кран – водопроводный кран, коза – коса, бочка – почка, крыса – крыша, уши – ужи.

Инструкция: рассмотри картинки, назови каждый предмет, но слово вслух не произноси; подумай и скажи, эти предметы называются одинаковыми словами или разными?

Вначале следует обучение на примере первой пары картинок, изображающих краны, чтобы исключить сравнение предметов, а не слов.

– Рассмотрите эти предметы. Они похожи друг на друга?.

– Как эти предметы называются? Похожи или не похожи слова?

После обучения учитель даёт основную инструкцию.

В случае ошибочных ответов ребёнка следует направить к логопеду для более тщательного обследования. Если это невозможно, учитель может воспользоваться одной из логопедических методик обследования звуковой стороны речи и точнее выяснить, какие именно звуки смешивает ребёнок.

В протоколе учитель отмечает те звуки, в различении которых ребёнок допускает ошибки.

2. Определение количества и последовательности звуков в слове (ПЗ).

Слова для предъявления: *шнурки, слива, туман, кино, ты, он.*

Инструкция: назови по порядку звуки в слове

Слова, данные в инструкции предъявляются по одному. Если ребёнок отказывается отвечать или делает ошибку в перечислении звуков первого слова, необходимо удостовериться, понимает ли он, что такое звуки. Для этого учитель: а) просит его назвать какой-нибудь звук речи; б) показывает букву, называет соответствующий звук и спрашивает: «Как ты думаешь, что такое звук, – то, что ты видишь, или то, что я называю?»

В случае, если ребёнок плохо понимает, что такое звук, возможен другой вариант инструкции: «Представь себе, что ты умеешь писать. Какими буквами ты написал бы слово ...».

Если ребёнок правильно перечислит составляющие слово *шнурки* звуки (буквы), можно перейти к следующему диагностическому заданию на изучение моторной зрелости. Если будет сделана ошибка, учитель предъявляет второе слово *слива*, в случае ошибки и в нём, предъявляется третье – *туман* и так до слова *он*.

Учитель подбирает не одно слово одинаковой структуры, как это показано в образце, а три-четыре, например: *шнурки, грабли, внучка, тройка; слива, крыша, ступа, груша*, чтобы использовать их в случае необходимости. Все звуки в подобранных словах должны соответствовать буквам, не рекомендуется подбирать слова типа *трубка, стекло*, а также слова с буквами Е, Ё, Ю, Я в начале слова или после гласного (*яблоко, поют*).

В протоколе обследования отмечается та слоговая структура, в которой ребёнок сделает ошибку (см. стр. 105).

II. Определение моторной зрелости (МЗ).

1. Обследование кинетики.

а) Тест «Кулак – ребро – ладонь». (К–Р–Л)

Оцениваются умения переключаться с одного движения на другое и сохранять заданную последовательность движений.

Инструкция: внимательно посмотри на мои движения, запомни их и повтори три раза подряд.

Тест выполняется в два этапа.

Первый этап – обучение. Учитель без комментариев демонстрирует ребёнку образец выполнения движений: 1) пальцы собраны в кулак, кисть руки опирается на стол стороной мизинца (кулак), 2) пальцы выпрямлены, кисть опирается на внешнее ребро (ребро), 3) пальцы выпрямлены, кисть кладётся на стол ладонью вниз (ладонь). Ребёнок повторяет триаду один раз. Обучение проводится до тех пор, пока он не выполнит без ошибок все три движения.

Второй этап – выполнение теста. Учитель молча показывает образец: К–Р–Л, К–Р–Л, К–Р–Л. Ученик повторяет все девять движений. В случае ошибки образец демонстрируется ещё, и так до пяти раз. Каждая ошибка оценивается 1 баллом. Максимальное число штрафных баллов – 5.

б) Тест «Пересчёт пальцев». (ПП)

Оценивается точность движений мелкой мускулатуры пальцев, умение различать движения и способность к переключению (отсутствие застреваний).

Инструкция: поставь руку на локоть, выпрями все пальцы; кончиком каждого пальца коснись кончика большого пальца.

При этом учитель медленно демонстрирует называемые действия. После демонстрации образца ребёнок повторяет движения. В случае ошибки образец демонстрируется ещё один раз.

Ребёнку не указывается, какой рукой следует работать, правой или левой. Он использует привычную руку, на основании чего учитель может сделать предварительный вывод о право- или леворукости ребёнка.

Первый раз показывается образец пересчёта пальцев, начиная с указательного. Ребёнок выполняет движения сначала одной рукой, потом – другой. Второй раз образец демонстрируется, начиная с мизинца. И эти движения ребёнок выполняет сначала одной, затем другой рукой.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл. Максимальное количество штрафных баллов – по 8 для каждой руки. В протоколе учитель отмечает, например: 1п, 3л. Это означает, что ребёнок допустил 1 ошибку, работая правой рукой, и 3 ошибки – работая левой рукой.

2. Обследование кинестезии.

а) Определение способности ощущать движения пальцев (ДП)

Инструкция: внимательно посмотри на мою руку и повтори фигуру.

Руку ребёнка следует закрыть экраном так, чтобы он не мог её видеть. Учитель показывает ребёнку различные положения пальцев, которые тот должен повторить:

- пальцы выпрямлены и сомкнуты вместе, ладонь повернута от себя;
- большой палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;
- указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;
- пальцы выпрямлены и сомкнуты, указательный и средний пальцы раздвинуты в виде буквы V;
- указательный и мизинец выпрямлены, остальные пальцы собраны в кулак;
- средний палец лежит поверх указательного, остальные собраны в кулак;
- указательный и средний пальцы выпрямлены и раздвинуты в виде буквы V, остальные касаются друг друга кончиками;
- большой и указательный пальцы образуют круг, остальные выпрямлены.

Образец демонстрируется ребёнку до тех пор, пока он не повторит показанную фигуру.

Оценки выполнения теста (ОТ): положение передано неточно – 0,5 балла; ребёнок ищет сочетание неуверенно – 1 балл; поиск продолжается от 10 до 30 секунд – 2 балла; свыше 30 секунд – 3 балла. Максимальное число баллов – 28 (до 30 с.) – 36 (после 30 с.).

Дополнительно можно отметить в протоколе, сколько раз понадобилось демонстрировать образец. Эти данные показывают обучаемость ребёнка (Об).

б) Определение способности ощущать движения артикуляционного аппарата. (ДАА)

Инструкция: внимательно посмотри на меня и повтори движения.

Учитель поворачивает ребёнка лицом к себе и просит поочередно повторить девять движений:

- улыбнуться;
- надуть щёки;
- вытянуть губы «трубочкой» (как бы произнося звук [у]);
- округлить губы (как бы произнося звук [о]);
- кончиком языка покатавать по одной щеке, потом по второй;
- широкий мягкий язык положить на нижнюю губу («лопата»);
- кончиком языка коснуться сначала верхней губы, затем нижней;
- коснуться кончиком языка сначала одного уголка рта, затем другого»;
- и) высунуть узкий язык («шильце»).

Оценки: ребёнок движение не выполнил – 1 балл; ребёнок пробует выполнить заданное движение языка при помощи губ, челюсти, пальцев – 0,5 балла за каждую пробу; движение выполнено неточно – 0,25 балла. Максимальное число баллов – 9.

III. Обследование зрительно-пространственных функций (ЗПФ).

1. Складывание орнаментов.

Оценивается умение ориентироваться в пространстве, способность к переносу способа деятельности в аналогичную ситуацию. По количеству оказанной помощи учитель может составить представление об обучаемости ребёнка и активности его деятельности.

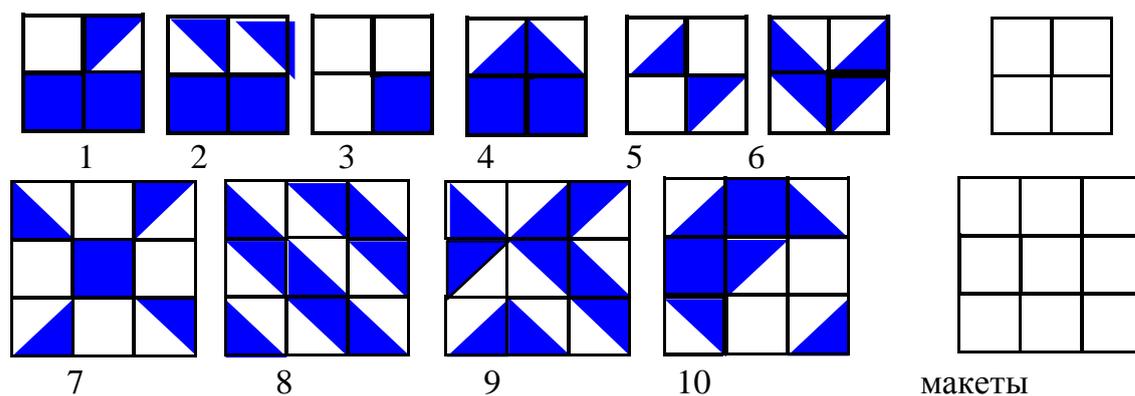
Оборудование:

а) набор, состоящий из 20 квадратов размером 3X3 см, среди которых 5 квадратов белого цвета , 5 – чёрного или любого другого контрастного цвета, , 10 квадратов, наполовину окрашенных по диагонали тем же цветом; 

б) набор карточек с образцами орнаментов 1 – 10 (см. ниже), разделённых на квадраты чёрными линиями ;

в) набор карточек с образцами орнаментов 1 – 10 без разделительных линий ;

г) два макета.



Инструкция: рассмотри картинку; сложи из квадратиков такую же.

Ход выполнения задания.

1) Предварительное обучение (Об).

Квадраты основного набора лежат в виде трёх стопок – белые, чёрные, комбинированные. Сначала учитель последовательно кладёт на стол карточки с орнаментами 1 и 2 из набора б), предлагает ребёнку взять необходимые квадраты и сложить орнаменты на макете. Если ребёнок делает ошибки, штрафные баллы не начисляются. Учитель использует орнамент 3 из набора б) для обучения. Оно состоит из четырёх ступеней. Если после первой ступени обучения ребёнок выполняет задание правильно, можно переходить к основному этапу – выполнению орнаментов 4-10. В случае ошибки, ребёнку предлагается вторая ступень обучения и т. д.

Первая ступень – учитель выбирает из общего числа и кладёт перед ребёнком квадраты, из которых можно сложить орнамент 3.

Вторая ступень – учитель на глазах ребёнка молча складывает орнамент, потом разрушает его и предлагает сложить орнамент так же.

Третья ступень – учитель складывает орнамент, объясняя, как это надо делать, затем разрушает его, а ребёнок снова складывает.

Четвёртая ступень – учитель складывает орнамент, поясняя каждое действие, ребёнок пошагово повторяет их; сложенный таким образом орнамент разрушается и ребёнок складывает его заново.

Ошибка на каждой ступени обучения оценивается в 1 балл. Максимальное число штрафных баллов – 4. Это оценка уровня обучаемости (Об). В дальнейшем она поможет учителю дозировать помощь ученикам на уроках.

2) Основной этап выполнения (ОЭ).

Учитель последовательно показывает ребёнку образцы орнаментов из набора в), начиная с четвёртого, и предлагает сложить их на макете с соответствующей сеткой. В случае затруднений ребёнку предлагается тот же орнамент из набора б). Ошибка в выполнении первого варианта (без линий) оценивается 1 баллом, второго варианта (с линиями) – 1,5 баллами. Максимальное количество штрафных баллов – 10,5.

Протокол обследования

Фамилия имя,	Обследование ФП		
	ОЗ		ПЗ
	Сл	Пр	
8. Иванов Олег	ч-ть, п-б	ч-ть, сь-щ	слива

Обследование МЗ					Обследование ЗПФ	
К-Р-Л	ПП	ДП		ДАА	Об	ОЭ
		ОТ	Об			
2	2п, 5л	17	3	5	1	2

Диагностика предпосылок формирования письменной речи

I. Обследование умения строить предложение (Пр).

Успешность формирования и развития письменной речи во многом зависит от умения произвольно строить предложение и от общего развития устной речи. Эти параметры и следует проверять при приёме детей в школу.

Сначала учитель показывает ребёнку, как нужно составлять предложение в соответствии с инструкцией.

– Рассмотрите, пожалуйста, картинку. По ней можно составить короткое предложение, например: *Оля купила торт*. А можно составить длинное предложение, побольше рассказать об Оле, например: *Оля пришла в магазин и купила большой торт, потому что вечером к ней придут гости и будут пить чай*.

Инструкция: – А теперь рассмотрите другую картинку. Составьте, пожалуйста, по ней одно короткое предложение и одно длинное.

Умение составлять короткие (Кпр) и длинные предложения (Дпр) оценивается отдельно.

Оценка результатов.

Уровень	Короткое предложение	Длинное предложение
1	Слова соответствуют ситуации, правильно согласованы между собой.	Достаточно распространено второстепенными членами, присутствуют определения, обстоятельства, придаточные предложения.
2	Слова не совсем соответствуют ситуации, но правильно согласованы между собой	Мало распространено второстепенными членами, отсутствуют обстоятельства, но есть придаточные предложения
3	Слова соответствуют ситуации, но встречаются ошибки в согласовании или в управлении	Распространено тремя - четырьмя второстепенными членами, в основном, дополнениями, отсутствуют обстоятельства, придаточные предложения либо отсутствуют, либо имеются ошибки в их составлении
4	Не все слова соответствуют ситуации (например, <i>вышел</i> вместо <i>выскочил</i> или <i>выбежал</i> , <i>вылил воду</i> вместо <i>разлил</i>), встречаются ошибки в согласовании или управлении, присутствуют слова-сорняки	Распространено 1-2 второстепенными членами, отсутствуют определения и обстоятельства, придаточные предложения отсутствуют

Обследование состояния устной речи (УР).

Учитель предъявляет ребёнку серию из четырёх – пяти сюжетных картинок, составляющих рассказ.

Инструкция: – Рассмотрю картинки. Тебе нужно будет составить по ним рассказ. Подумай, с чего началась эта история, как она проходила и чем закончилась. Разложи картинки в порядке действий и расскажи, что случилось с ... (главным действующим лицом).

Возможно, дети будут раскладывать картинки по-разному в соответствии с тем, как каждый из них представляет себе последовательность разворачивания событий. Этот факт не подлежит негативной оценке, если ребёнок сумеет составить логичный и законченный рассказ. Например, ребёнок ставит изображение растаявшего снеговика впереди изображения снеговика целого, объясняя это тем, что первый растаял, а потом снова стало холодно, выпал снег, и дети слепили нового.

Оцениваются следующие позиции: временная последовательность; причинно-следственные связи; точность и ситуативность словаря; согласованность предложений в

тексте. Именно на них строится методика формирования письменной речи (см. главу VII).

Оценка результатов.

1 уровень – рассказ составлен в логичной временной последовательности; каждая указанная причина влечёт за собой следствие; словарь достаточно развит, ребёнок к месту употребляет слова, называющие состояние предмета, оттенки движений или признаков, в рассказе присутствуют прилагательные и наречия; предложения согласованы, отсутствуют повторяющиеся слова-сорняки типа *а вот, тут* и пр.; ребёнок правильно и к месту употребляет личные местоимения.

Пример рассказа ребёнка:

Однажды мальчик пошёл в лес за грибами. Он дошёл до леса и вдруг увидел, что из леса поднимается дым. Тогда он сразу подумал, что это горит лес, деревья в лесу. Мальчик побежал обратно в деревню и рассказал начальнику деревни, что в лесу пожар. Начальник быстро собрал всех людей. Эти люди, наверно, жили в этой деревне. Они взяли с собой лопаты и побежали тушить пожар, потому что лес сгорит и может загореться деревня. Пожар был ещё небольшой, и они его потушили. А потом пошли домой и радовались, что потушили огонь.

2 уровень – рассказ составлен в логичной временной последовательности; не каждая указанная причина влечёт за собой следствие или не каждое следствие имеет свою причину; словарь достаточно развит, ребёнок к месту употребляет слова, называющие состояние предмета, оттенки движений или признаков, в рассказе присутствуют прилагательные и наречия; предложения согласованы, иногда присутствуют повторяющиеся слова; ребёнок не всегда к месту употребляет личные местоимения.

Пример рассказа ребёнка:

Один мальчик увидел, что из леса поднимается столбом дым. Он подумал, что в лесу пожар, и побежал звать на помощь. Он встретил взрослого дядю и показал ему, что вон горит лес. А дядя сразу стал звать других людей, которые там были. А мальчик уже не мог идти собирать грибы. Вот люди быстро собрались, и они побежали в лес, чтобы этот пожар потушить. Они все вместе потушили пожар. А он снова взял свою корзинку и пошёл собирать грибы.

3 уровень – временная последовательность незначительно нарушена; не каждая указанная причина влечёт за собой следствие или не каждое следствие имеет свою причину; встречается частое повторение слов, ребёнок употребляет мало слов, называющих состояние предмета, оттенки движений или признаков; предложения не всегда правильно согласованы, есть незначительные нарушения управления слов, присутствуют повторяющиеся слова-сорняки; слишком много личных местоимений или повторяющихся названий действующих лиц.

Пример рассказа ребёнка:

Мальчик пошёл в лес за грибами. Вот корзинка. В лесу был дым. Это горело в лесу. Тогда он сразу подумал, что это горит лес... деревья в лесу, он же туда шёл. Он побежал и рассказал, что там в лесу пожар. А он тогда собрал всех людей, этого дядя, которого

мальчик позвал. А вот люди тушат пожар. Наверно, недолго тушили, потому что, если долго, то надо было пожарные машины вызывать... Всё.

4 уровень – временная последовательность соблюдена или незначительно нарушена; причинно-следственные связи не указаны; словарь беден, наблюдаются повторения слов; предложения не согласованы.

Пример рассказа ребёнка:

Вот мальчик увидел дым. Мальчик встретил в лесу дядю и сказал, что там дым. Люди лопатами стали тушить огонь, чтобы не было дыма. А мальчик опять пошёл за грибами. Он пошёл в лес, где уже не горело.

Образец протокола обследования

Фамилия, имя	Пр		УР
	Кпр	Дпр	
8. Иванов О.	1	3	3

Глава III. Формирование графо-моторных навыков письма.

Обучение младших школьников письму начинается с формирования у них навыков графо-моторной деятельности, обеспечивающей, во-первых, правильность и скорость письма, во-вторых, его соответствие эстетическим требованиям, что позволяет без затруднений читать написанный текст.

Обучение каллиграфии начинается для учителя с постановки учебных и коррекционных задач.

Учебными задачами можно назвать следующие:

- ознакомить детей с графическими и гигиеническими правилами письма и обеспечить их применение;
- обучить приемам письма и развить координацию движений руки;
- обеспечить образование чётких зрительных и двигательных образов букв и их соединений.

Коррекционно-развивающие задачи вытекают из анализа типологических ошибок и понимания предпосылок трудностей овладения навыками письма (каллиграфии):

- развивать у детей зрительно-пространственное восприятие;
- формировать и развивать оптический, кинетический и кинестетический самоконтроль;
- содействовать снижению общего психического напряжения, сопровождающего процесс письма;
- развивать зрительную и моторную память.

Чтобы учитель имел возможность решать указанные коррекционно-развивающие задачи, целесообразно отводить для каллиграфических упражнений целый урок, не нагружая его заданиями фонетического и грамматического характера.

Графо-моторная деятельность, как и любая другая учебная деятельность, состоит из

трёх блоков – мотивационного, операционного и контрольного. Каждый из них необходимо наполнить содержанием и отразить его в технологической программе.

Технологический план обучения каллиграфическим навыкам

<i>Составляющие элементы</i>	<i>Действия, которым нужно учить детей</i>
Мотивационный блок	
Обеспечение отчётливого восприятия детьми объекта действий – выполнение всех гигиенических и методических требований, предъявляемых к наглядному материалу, его достаточность.	Направлять внимание на учителя и демонстрируемый образец и удерживать его в течение определённого времени.
Доведение до сознания учеников практического и учебного смысла задания, которое им предстоит выполнять, т. е. цели их работы.	Внимательно слушать задание, понимать его практический и учебный смысл; Воспринимать задание – как руководство к действию (что надо делать), – как цель, которую нужно достичь (что должно получиться в конце работы), – как объект будущего контроля (что именно будем проверять); Формулировать цель «для себя», например: я должен написать точно такую же букву, как в образце.
Ориентирование учеников на создание программы действий, которые необходимы для точного выполнения задания.	Воспитывать понимание того, что для решения любой задачи надо составить план своих действий.
Операционный блок	
Целостное обобщённое восприятие объекта.	Описывать словами общий внешний вид объекта;
Определение содержания действий, необходимых для достижения цели.	Анализировать объект написания: – делить его на элементы; – определять и соблюдать при письме соотношение и размер элементов; – уточнять и воспроизводить конфигурацию каждого элемента (с какой точки строки начинается линия, куда и каким образом идёт, где заканчивается, почему заканчивается именно в этой точке и т. п.); – определять место отрыва ручки от бумаги.

<i>Составляющие элементы</i>	<i>Действия, которым нужно учить детей</i>
Составление плана действий.	Словесно описывать последовательность выполнения элементов буквы.
Контрольный блок	
Выполнение действий контроля.	<p>Определять объект контроля, т. е. понимать, что именно подлежит проверке.</p> <p>Концентрировать внимание на работе анализатора, который играет ведущую роль при проверке выполнения конкретного задания – зрительного, слухового, рече- или рукодвигательного.</p> <p>Сравнивать написанный объект с образцом и характеризовать допущенные ошибки.</p> <p>Оценивать полученный результат с позиции цели, обозначенной в задании.</p>

Рассмотрим технологию обучения каллиграфии на примере работы с буквой *я* в I классе.

1. Мотивационный блок

Не следует ставить перед детьми слишком обобщённые и отдалённые цели, например, говорить им: «Вы будете писать эту букву для того, чтобы у вас был красивый почерк». Цель должна быть доступной и близкой уже сегодня, сейчас.

В рассматриваемый нами момент обучения целью является воспроизведение буквы *я* в точном соответствии с образцом. Для того, чтобы эта цель была принята детьми и стала личным мотивом, желательно, чтобы ученики определили её самостоятельно. Это может выглядеть, примерно, так.

Учитель показывает ученикам буквы *я* и спрашивает, что это такое. Ученики отвечают на уровне своих знаний, но результатом этого фрагмента беседы в любом случае станет название буквы *я*. Далее учитель интересуется, зачем, по мнению учеников, она написана на доске. После краткого обсуждения ученики приходят к единому мнению, что они будут писать её в тетрадях.

Учитель: – Как вы думаете, зачем вы будете писать эту букву?

Выслушав ответы детей, он тактично подведёт их к нужной цели, делая акцент на настоящем временном моменте: сейчас нужно постараться не просто написать эту букву, а написать так же красиво и ровно, как образец (имеется в виду, что в следующий раз дети будут писать эту букву с другой целью, например, учиться соединять её с соседними буквами, красиво писать её в составе слова и пр.).

Учитель обобщает предыдущие рассуждения:

– Итак, что вы сейчас будете делать? (– Писать букву *я*).

– Зачем вы будете это делать? (– Чтобы научиться писать её такой же ровной и красивой, как образец).

– А когда вы её напишете, что будете проверять? (– Похожа она на образец или отличается от него).

Следующим этапом беседы станет выяснение тактики выполнения задания: как мы будем её писать.

Учитель объясняет:

– Написать букву можно двумя способами: во-первых, запомнить образец и постараться точно воспроизвести его; во-вторых, внимательно рассмотреть образец, каждый элемент буквы, и постараться понять, как она получилась такой ровной и красивой, определить правила, по которым она написана, а уже потом её писать. Давайте выберем, каким способом будем работать.

В зависимости от развивающих целей, которые стоят перед данным упражнением, учитель подводит детей к выбору первого или второго способа. Если цель упражнения – развивать самостоятельность, выбирается первый способ. Если цель – учить детей анализировать образец, планировать свои действия, то выбирается второй вариант. При обучении каллиграфии учителю следует чередовать эти цели и, соответственно, изменять технологию работы.

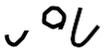
Рассмотрим второй вариант, поскольку он требует от учителя более сложных действий. Принимая ответы учеников на вопрос о способе действий, следует аккуратно подвести их к выбору второго способа так, чтобы у них сложилось впечатление самостоятельности этого решения, иначе мотив не приобретёт личностного оттенка, а останется установкой, навязанной извне. Помогут этому примерно такие реплики учителя: «Если бы выполнять задание нужно было мне, то я бы сделала ... (называет второй вариант и аргументирует его выбор). Кто-нибудь со мной согласен? ... Я рада, что мы думаем одинаково. Давайте попробуем работать так, как вы предложили».

2. Операционный блок

Для закрепления личностного оттенка мотивации, целесообразно, чтобы ученики повторили задание в 1-м лице, «для себя», например: «сейчас я буду...» или «мне нужно написать...». При этом не следует навязывать детям единообразную формулировку, пусть каждый сделает это на своём уровне. Повторить задание они могут шёпотом себе или соседу по парте, а тот в свою очередь скажет, что будет делать он.

После этого ученики объединяются в небольшие группы по три-четыре человека и совместно усилиями описывают (как могут) внешний вид буквы: какие ассоциации она вызывает у них (на что или кого похожа), какую известную детям букву напоминает и т. п. Учитель в эту работу не вмешивается. Озвучивать для всего класса описание буквы, составленное каждой группой, также не нужно, ибо, обсуждая вопрос, дети уже вывели свои впечатления от неё в план внешней речи.

Затем наступает момент анализа. Учитель предлагает ученикам выделить элементы буквы, исходя из личного восприятия. В данном случае дети могут выделить два  или

три  элемента, а учитель поможет им увидеть и описать словами графические характеристики каждого из них. Особого внимания требует рассмотрение пространственного расположения элементов относительно друг друга. Здесь же выясняется, откуда удобнее начинать писать букву, где можно оторвать ручку от бумаги, если рука не сможет вывести её целиком.

Составление плана действий происходит при активной помощи учителя, вплоть до прямых подсказок. Чтобы ученикам легче было сохранить в памяти количество и последовательность действий, целесообразно фиксировать план либо на доске, либо на отдельном листе бумаги или на полях тетради, обозначая каждый пункт условным значком. План можно записать примерно так (условные обозначения учитель может выработать самостоятельно):

Устное составление плана	Запись знаками	условными знаками
– определим, откуда начнём писать – снизу или сверху – и поставим точку;	1)	
– (если снизу) разделим высоту строки на 3 части и поставим точку;	2)	
– несколько раз напишем букву в воздухе, водя ручкой над строкой;	3) 	↑
– подумаем, нужно ли отрывать ручку от бумаги;	4)	/ \
– напишем букву в тетради;	5) 	↓

При активной совместной работе учителя и учеников составление плана действий потребует не более 2-3 минут.

3. Контрольный блок

Проверка выполненной работы – это очень ответственная операция, поэтому мало просто напомнить ученикам, чтобы они проверили свою работу, нужно ещё показать, как это делается.

Каждый вид учебных задач требует своих способов проверки. В нашем примере проверка заключается в сравнении с образцом как всей буквы целиком, так и каждого её элемента. Проверка производится после написания первой буквы. Дети отмечают, имеются ли существенные расхождения между написанной буквой и образцом. Заметив расхождения, они негромко называют их себе или соседу по парте: «Я написал очень маленький (большой) кружок», «У меня буква вылезла за строку (или не дотянулась до верхней линии)» и пр. Можно предложить ученикам поменяться тетрадями и проверить работу друг друга.

Выявленные самостоятельно ошибки или сделанные замечания ребёнок должен учесть при написании второй буквы, которая сравнивается уже и с образцом, и с первой буквой: ребёнок выясняет, удалось ли ему исправить недочёты первого написания.

Письмо букв – одно из самых первых учебных умений, поэтому важно именно на этом

этапе тщательно учить детей правильно организовывать свои действия, пока они ещё не осложнены орфографией.

Уже в начале обучения первоклассников каллиграфии можно предупредить целый ряд ошибок письма. Для этого следует уделять большое внимание коррекции недостатков развития детей, доведению ведущих анализаторов до необходимого уровня готовности. С этой целью обучение каллиграфии делится на два этапа: подготовительный и основной. Упражнения подготовительного периода можно использовать и при коррекционной работе с учениками II-IV классов, у которых уже закрепились нарушения письма.

Подготовительный этап обучения каллиграфии

Процесс письма, как правило, сопровождается чрезмерным мышечным напряжением, поскольку письмо является для ребёнка весьма тонкой работой, при которой ему приходится действовать мелкой мускулатурой пальцев, выводить ровные прямые или плавно закруглённые линии, соблюдать их одинаковую высоту, соотносённую со строкой, сплести линии в затейливую вязь написанного слова, внимательно контролировать свои действия. Поскольку буквы являются объектом пристального рассматривания, ребёнок инстинктивно старается приблизить глаза к тетради, его голова склоняется, мышцы спины напрягаются, удерживая позвоночник в согнутом положении. В такой позе внутренние органы стеснены и не могут нормально функционировать, лёгкие лишены возможности расправиться при вдохе, зачастую дети задерживают дыхание, следовательно, в организм и к мозгу поступает мало кислорода. Пальцы сжимают ручку, причём, некоторые дети делают это так сильно, что у них белеют кончики пальцев. Исследования профессора В. Ф. Базарного доказали, что после 3-4 минут работы напряжённой рукой и в согнутом положении у ребёнка нарушается деятельность сердечно-сосудистой системы, что, естественно, негативно сказывается на здоровье.

Учителя, понимая вредность согнутой позы, стремятся её исправить, но никакие напоминания о необходимости поднять голову и держать спину ровной не приносят результатов, потому что эта поза психологически обусловлена: всё, что нужно внимательно рассмотреть, должно быть приближено к глазам. Это будет продолжаться до тех пор, пока работа не станет привычной. Но, к сожалению, к этому времени у многих детей уже складывается привычка сидеть в согнутом положении, исправить которую необыкновенно трудно, поэтому с самого начала работы следует постараться снять чрезмерное мышечное напряжение руки и туловища специальными упражнениями, хорошо подготовить их к новому виду деятельности. Для этого и предусмотрен подготовительный этап.

При работе в классах компенсирующего обучения или в общеобразовательных классах с большим количеством детей группы риска на подготовительный этап целесообразно отводить всю первую четверть I класса. В течение этого периода учитель решает следующие задачи:

- развивать зрительное внимание и произвольность зрительного восприятия;

- развивать ощущение движений руки и артикуляционных органов;
- учить детей внимательно рассматривать объекты, не приближая к ним глаза;
- учить детей управлять мышечным напряжением и движениями кисти руки и пальцев;
- познакомить учеников с правилами письма элементов букв (ровная вертикальная линия, плавное закругление элементов, соблюдение размера и наклона, ритмичность письма под счёт, письмо с нажимом и пр.).

Основное содержание подготовительного периода составляют упражнения, направленные на развитие двигательного и зрительного анализаторов и осмысление графо-моторных действий:

- прописывание фигур в воздухе;
- усвоение различных способов работы рукой – от крупных движений всей руки до мелких движений пальцами;
- штриховка, рисование вертикальных, горизонтальных, наклонных, кривых линий;
- рисование по клеточкам геометрических фигур и бордюров;
- написание элементов букв;
- поиск отличий в двух похожих картинках, фигур в переплетённых линиях и пр.;
- рассматривание каких-либо предметов, иллюстраций художественных картин и др.;
- словесное описание внешнего вида элементов букв, способов письма.

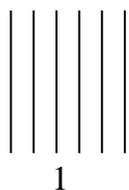


Примерные виды упражнений подготовительного периода.

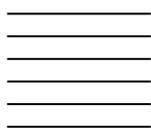
I. Развитие и коррекция моторных умений.

1. Прописывание фигур в воздухе.¹

Как уже отмечалось, к факторам, влияющим на успешность овладения каллиграфией, относятся правильная постановка туловища, головы и рук, способ удержания ручки в пальцах, движения кисти, положение предплечья и плеча, оптимальное напряжение мелкой мускулатуры пальцев и кисти. Эффективным средством для развития этих умений является прописывание в воздухе фигур, представленных на рис. 1.



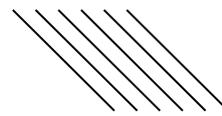
1



2



3



4



8



9



10

Рис. 1

6

7

Подготовительный период начинается с обучения детей выписывать каждую фигуру с 1 по 7 в отдельности. Фигуры 8 – 10 используются позже, ближе к основному этапу и собст-

¹ Методические приёмы «Обведение фигур в воздухе» и «Рисование бордюров» разработаны психологом М. В. Комбаровою при участии автора пособия.

венно во время основного этапа. Они могут иметь любую конфигурацию в зависимости от конфигурации буквы, с которой работают дети.

Учитель рисует на доске образец очередной фигуры. Прежде, чем приступить к её выполнению, дети с помощью учителя словесно её описывают. Они определяют точку начала движения, характер воображаемых линий (линии прямые, они не соприкасаются, находятся на равном удалении друг от друга, и т. п.); обращают внимание на направление движения (сверху вниз или снизу вверх, слева направо или справа налево), отмечают уменьшение амплитуды движений при рисовании «улитки» (5) и «змейки» (6) и т. д.

Затем ученики берут карандаш или ручку и обводят нарисованную на доске фигуру по воздуху тремя способами. Первый – рука выполняет крупные движения от плеча. Второй – рука опирается на локоть, работает только кисть, сгибаясь в запястном суставе, естественно, размер выписываемой в воздухе фигуры уменьшается. Третий – рука опирается на локоть, работают только пальцы, плечевой сустав отводит руку в сторону. Дети прописывают фигуру 4-5 раз каждым из трёх способов, при этом они стоят или сидят, выпрямив спину и не облокачиваясь на спинку стула. На кончик карандаша можно надеть пенопластовый шарик, кусочек ластика и т. п., чтобы он был лучше виден.

Такая работа проводится на 3-5 уроках, при необходимости она может продолжаться до 10 уроков, в течение которых дети усваивают все семь фигур.

Когда дети поймут и освоят механизм работы руки, учитель исключает первый способ и оставляет только второй и третий. С этого момента ученики будут обводить фигуры, нарисованные не только на доске, но и в тетради.

Первые 2-3 минуты они работают с фигурой, нарисованной на доске. Дети рассматривают её, после чего ставят руку на локоть, выпрямляют спину и обводят фигуру несколько раз, работая запястным суставом, и столько раз, работая только пальцами. Затем ученики переключаются на эту же фигуру, изображённую в тетради или на листе бумаги. Они кладут руку на парту, опираясь на внешнее ребро ладони, и ведут кончиком карандаша или ручки в воздухе над фигурой. Два-три раза обводят её, сгибая запястье, и столько же, сгибая пальцы.

В задачу этого упражнения не входит точное копирование фигуры, поэтому дети и обводят её не по линиям, а над ними – в воздухе. Размах движений и количество элементов не должны совпадать с образцом, они могут быть больше или меньше, необходимо соблюдать только общую конфигурацию. Когда дети это поймут, пропадёт излишнее напряжение, которое неизбежно возникает при точном копировании образца, и они смогут при обведении уделять внимание не только движениям, но и своей позе, положению туловища и головы, контролю напряжения мышц пальцев и кисти.

С обведения фигур в воздухе целесообразно начинать каждый урок каллиграфии до конца первого года обучения. На это отводится около 5 минут урока. При этом вид и количество фигур для обведения может указывать учитель, либо ученики сами будут выбирать фигуры, с которыми им хочется поработать.

2. Рисование бордюров.

Уроки каллиграфии полезно завершать рисованием цветных бордюров. Эта работа эффективно формирует и развивает умение соблюдать заданный алгоритм действий, распределять внимание между несколькими условиями, самоконтроль, оперативную память. И всё это достигается в менее обязательных и строгих условиях, чем выполнение собственно учебных упражнений. Помимо этого работа с цветом, который ребёнок выбирает самостоятельно, по мнению психологов, благоприятно влияет на его эмоциональное состояние, позволяет выражать свои чувства, в том числе и отношение к уроку.

Характерной особенностью бордюров является то, что они не имеют ни начала, ни конца, их можно продолжать как вправо, так и влево. Поэтому начинать рисование ребёнок может не только от левого края листа, но и с середины или с четверти строки, а может начать от и левого края строки, но не довести её до конца. Это даёт возможность рисовать один бордюр частями, возвращаясь к нему на других уроках или заканчивая его дома, что развивает память, воображение и позволяет экономить рабочее время на уроке.

Рисование бордюров также состоит из двух этапов.

Первый – обучающий. Учитель объясняет детям, как рисовать каждый вид бордюров, учит их этому, формируя ориентировочную основу действий. Этот этап длится достаточно долго, ибо очень важно овладеть техникой выполнения бордюра, так как именно она развивает указанные выше мыслительные операции. При её нарушении рисование бордюров теряет свой развивающий и корректирующий эффект. На усвоение техники рисования одного бордюра уходит как минимум 3-4 урока, следовательно, учиться правильно рисовать различные виды бордюров дети могут почти до конца второй четверти. В течение этого времени вид бордюра, подлежащего рисованию, задаёт учитель.

Второй этап – основной. После того, как ученики усвоят технику выполнения всех видов бордюров, они могут самостоятельно выбирать для рисования тот или иной вид и варианты его выполнения. При рисовании ребёнок может использовать несколько цветов, а может и один единственный, варьируя степень интенсивности цвета (нажима карандаша на бумагу). Важно, чтобы он выбирал те цвета, которые нравятся именно ему.

Учитель не даёт ребёнку никаких рекомендаций и не демонстрирует никаких образцов, предоставляя ему полную свободу самовыражения, и контролирует только заданную технику рисования.

Нарисовав бордюр, дети показывают свою работу друг другу. Время от времени полезно устраивать в классе выставки детских работ. В III и IV классах можно усложнить элементы, составляющие бордюр, например, не закрашивать клеточки в тетради, а нарисовать какие-нибудь геометрические или другие фигуры: круги, овалы, простейшие элементы растительного орнамента – листочки, яблоки и пр. При этом дети сначала рисуют чередующиеся фигуры, а потом закрашивают их, соблюдая один из описанных ниже способов.

Ленточный бордюр

Ребёнку предлагается раскрасить ряд клеточек цветными карандашами. Он кладёт перед собой все имеющиеся у него карандаши. Выбирает любой из них, закрашивает подряд

либо заданное количество клеточек, либо столько, сколько захочет, и кладёт карандаш обратно. Затем берёт другой карандаш и закрашивает столько же следующих по порядку клеточек. И так далее. При этом он по своему желанию может соблюдать ритмичность цветов, а может и не соблюдать. Если возникнет необходимость прервать бордюр, не закончив строки, то сделать это можно только заданным или выбранным количеством клеточек одного цвета.



А если бордюр доходит до конца строки, он завершается тем количеством клеточек следующего цвета, какое помещается до её окончания.



Ритмичный бордюр

Количество цветов в орнаменте должно быть кратным трём (3, 6, 9 и т. д.). Но число цветных карандашей всегда должно быть несколько больше, чтобы у ребёнка была возможность выбора цвета.

Рассмотрим пример выполнения 6-цветного бордюра.

Перед ребёнком лежат 7 или более цветных карандашей (все, какие у него есть). Он берет в руку 6 карандашей любых цветов, которыми и будет работать. Взяв карандаш из руки, ученик закрашивает одну клеточку, после чего возвращает его обратно в руку. Затем выбирает карандаш другого цвета, закрашивает следующую клеточку – и так все 6 клеточек, например, в следующей последовательности цветов: красный (к), оранжевый (о), желтый (ж), зеленый (з), голубой (г), синий (с).

Затем ребенок повторяет получившееся чередование цветов в той же последовательности, держа рабочие карандаши в руке. Прервать работу, не закончив строки, или завершить её можно только после окончания цикла из 6 цветов, т. е., закрасив 12, 18 и т. д. клеточек (на рисунке заштрихованная клетка обозначает начало цикла).



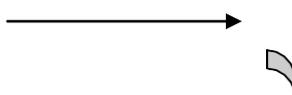
Группа карандашей из руки кладётся на стол или в коробку только по окончании работы как знак её завершения.

На первом этапе ученики закрашивают по одной клеточке, а на втором они могут раскрашивать одним цветом подряд несколько клеточек, число которых определяют по своему желанию, но троичный цикл при этом сохраняется.

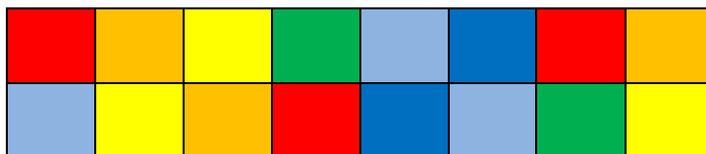
Бордюр «Змейка».

Для этого бордюра количество цветов выбирается так же, как и в предыдущем варианте, т. е. кратное трём.

Бордюр «Змейка» состоит из двух рядов ритмического бордюра. Первый ряд выполняется точно так же, как в ритмическом бордюре, а второй ряд – в обратном направлении, т. е. справа налево, от конца строки к её началу, с соблюдением заданной последовательности



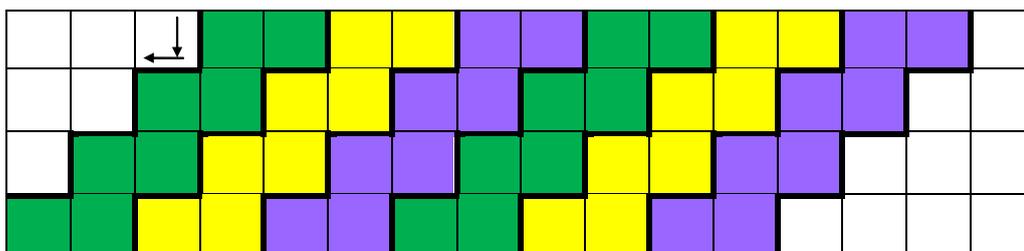
цветов. Завершается бордюр любым цветом, безотносительно к троичному циклу.



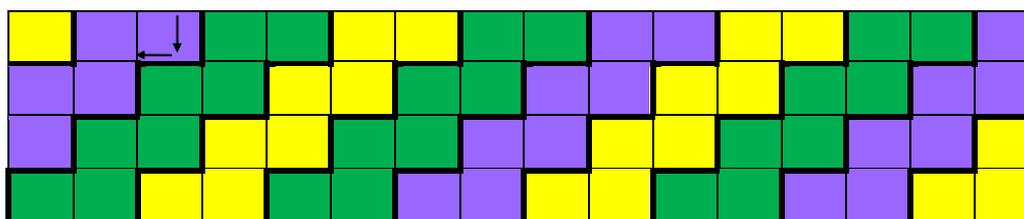
Ступенчатый бордюр.

Ребёнок берёт простой карандаш и, отступив от левого края страницы вправо 3 или более клеточек, рисует вниз и влево лесенку из 4 ступенек. Затем пропускает вправо две клеточки и рисует такую же лесенку. И так до конца строчки. Ширина лесенки может быть – в одну, две, три и более клеточек. Количество ступенек также может быть больше или меньше данного в образце.

После того, как все лесенки будут нарисованы, дети закрашивают их разными цветами по типу ленточного бордюра.



На концах строчек остаются пустые клеточки, которые придают орнаменту незаконченный вид. Учитель помогает ученикам представить, как будут располагаться ступеньки дальше, и изобразить их в усечённом виде. Дети заканчивают лесенку самостоятельно.



Многоярусный бордюр.

Этот вид бордюра обучает детей решать одновременно две задачи – развивать рисунок по горизонтали, т. е. менять цвета в определённом алгоритме, и по вертикали (изменять интенсивность цвета от ряда к ряду).

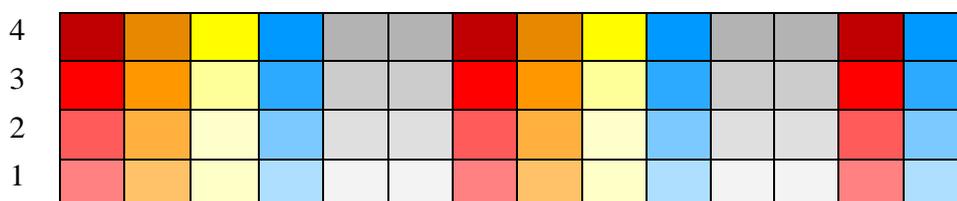
В начале рисования многоярусного бордюра учитель предлагает детям пользоваться двумя степенями нажима: сильно, но так, чтобы карандаш не сломался, и совсем слабо. Затем они учатся закрашивать бордюр с тремя степенями нажима: слабо нажимая на карандаш, чуть больше и, наконец, сильно. В этом случае он будет состоять уже не из двух или четырёх, а из трёх или шести строчек. Так постепенно дети учатся регулировать степень нажима на карандаш. Ученикам четвёртого класса можно задавать диапазон развития интенсивности цвета по вертикали, предлагая им цветной образец бордюра. При этом дети могут выбрать другие цвета, не совпадающие с образцом, но их интенсивность должна быть максимально приближена к данной.

Многоярусный бордюр имеет несколько вариантов, обучение которым проходит в следующей последовательности.

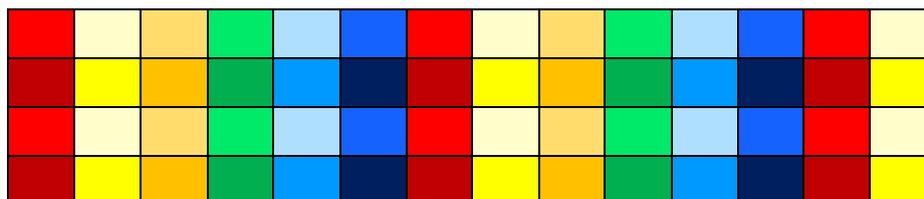
1. Рисование выполняется, начиная с нижнего ряда вверх.

Учитель просит учеников нарисовать ритмичный бордюр из 3 или 6 цветов и обозначить эту строчку цифрой 1.

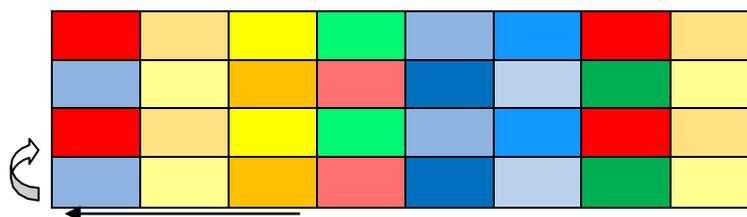
Затем этот же бордюр повторяется на строчку выше теми же цветами (т. е. красный – над красным, синий – над синим и т. д.), но другой цветовой интенсивности. При этом насыщенность цвета может как усиливаться, так и ослабляться, или быть волнообразной, например, первая строка закрашена ярко, вторая – слабее, третья – опять ярко, четвертая – слабее и т. д. Таким образом ученики рисуют 3-4 строчки.



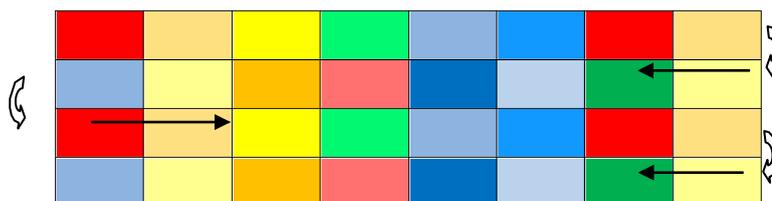
2. Выполнение многоярусного бордюра сверху вниз, когда вторая строка ритмичного бордюра выполняется под первой и т. д. с изменением насыщенности цвета не по вертикали, а по горизонтали. Например, 1 строка: к – слабый нажим, о – сильный нажим, ж – слабый, з – сильный и т. д.; 2 строка: над клеткой со слабым (сильным) нажимом следует клетка, того же или другого цвета, но с таким же нажимом:



3. Многоярусный бордюр выполняется снизу вверх из строчек бордюра «Змейка»



4. Бордюр «Змейка» выполняется сверху вниз, составляя многоярусный бордюр.



Полифонический бордюр

Этот бордюр представляет собой тип орнамента, в котором присутствуют несколько элементов, смещенных относительно друг друга. Бордюр составляется по типу многоярусного в любом его варианте.

На первом этапе – обучения – дети, нарисовав 1-ю строчку ритмичного бордюра, приступают к рисованию 2-й – вверх или вниз. При этом последовательность цветов смещается вправо на одну клетку. И так от строчки к строчке. По мере научения, цвета можно смещать вправо на две, три клетки.

На втором этапе – самостоятельного выбора – дети могут по своему желанию смещать клетки или вправо, или влево. Смещение в каждом ряду может быть разным, обусловленное только желанием самого ребёнка. Например, во 2-й строке цветовой ряд можно сместить на одну клетку вправо, в 3-й – на две клетки влево, в 4-й строке – на одну клетку влево и т.д. Количество строк ограничено желанием ученика или заданием учителя.

к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о
с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к
з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г
г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с	к	о	ж	з	г	с

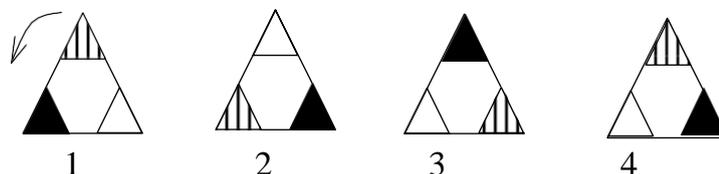
Все типы бордюров (за исключением ступенчатого) рисуются только по горизонтали слева направо или справа налево – сначала одна строчка, затем другая и т. д. Не следует позволять ученикам рисовать их столбиками сверху вниз или снизу вверх.

Ступенчатый бордюр дети рисуют простым карандашом сверху вниз, но раскрашивают цветными карандашами обязательно по горизонтальным строчкам.

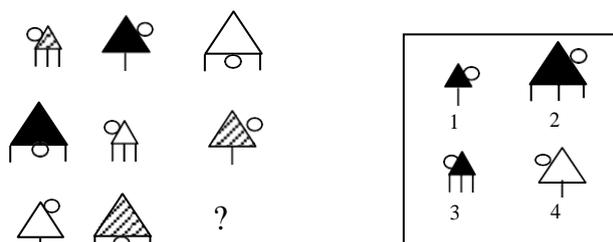
II. Развитие оптического восприятия

Для развития пространственного восприятия и мышления, зрительного внимания и памяти, умения произвольно рассматривать и анализировать оптические объекты учитель может самостоятельно разрабатывать упражнения, построенные на материале психологических тестов соответствующего направления, в частности, можно использовать тесты немецкого психолога Г. Айзенка. Ниже приведены образцы упражнений 1-4, построенных на базе этих тестов.

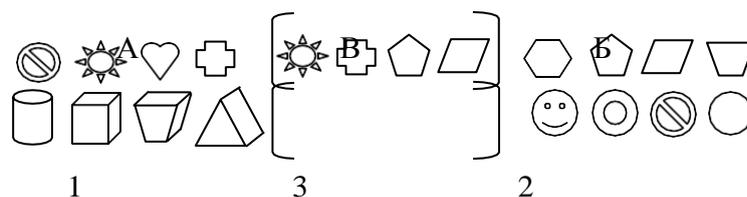
1. Треугольник 1 поворачивается против часовой стрелки. Какая из фигур лишняя?



2. Какую фигуру из рамки нужно вставить на свободное место?



3. Подумай, как из фигур группы А и группы Б образовалась группа В? Таким же образом составь группу 3 из фигур группы 1 и группы 2.



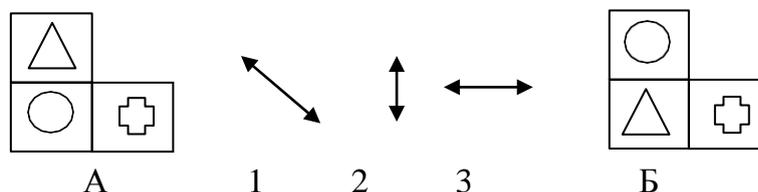
4. Подумай, как из букв первого и второго слова образовалось слово в скобках?образи таким же способом слово в скобках на второй строчке.

БАГОР (РОСА) ТЕСАК

ГАРАЖ (* * * *) ТАБАК

Эффективно развивают зрительный анализатор и пространственное мышление упражнения 5-7, разработанные известным отечественным психологом А. З. Заком.¹

5. Как нужно передвинуть фигурки на рис. А – по диагонали, вертикали или горизонтали, – чтобы получился рис. Б?



6. Какие три передвижения должны сделать фигуры группы А, чтобы получилась группа Б?



7. Из клетки с какой фигурой – 1, 2, 3 или 4 – можно попасть в клетку с двумя квадратами одним прямым прыжком? (Прямой прыжок – движение по вертикали или горизонтали через одну клетку).

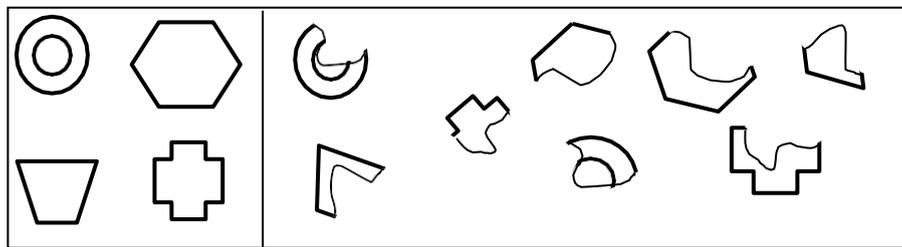
¹ Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет. – М., 1996; Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет. – М., 1996.

П	ПП		С	СС
•	••	△	△△	
○	○○			⤿
	↑	↑↑	□	□□
Т	У		И	Е

△△		↑↑	△
1	2	3	4

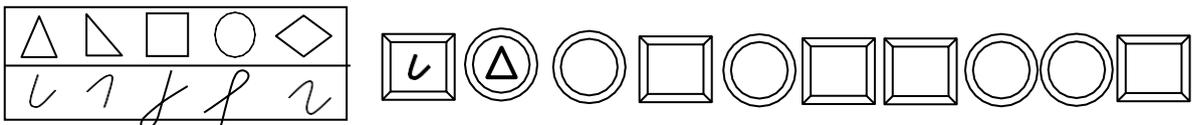
По аналогии с представленными учитель может разрабатывать другие упражнения, способствующие развитию зрительного анализатора, пространственного представления и коррекции недостатков их развития. Например:

8. Соедини линиями части, изображенные в правой рамке, так, чтобы получились фигуры, показанные слева.



Если карточка с этим заданием предъявляется ребёнку-левше, то фигуры должны быть расположены слева от их частей.

9. В рамке даны две группы значков. Рассмотрите фишки и попробуйте понять, по какому правилу нужно вписывать в них значки.



10. Вставь выпавшие фигуры (буквы) так, чтобы они не повторялись по вертикали (в столбцах) и по горизонтали (в рядах).

л			
л			л
		л	
л		л	л

л	а	о	
о	с		а
с	л		о
а		с	л

11. Напиши данные буквы в клетках правой таблицы так, чтобы они не повторялись по вертикали (в столбцах), по горизонтали (в строчках).

ш	ш	ш	ш
т	т	т	т
л	л	л	л
л	л	л	л

III. Упражнения на развитие двигательных ощущений.

Упражнения в письме любого элемента буквы, буквы или короткого слова на уроках каллиграфии можно осуществлять с двумя целями – формирование двигательных навыков и развитие двигательных ощущений. Для реализации первой цели учитель может широко использовать различные прописи. Ниже представлены упражнения для достижения второй цели. Их следует выполнять в предложенной последовательности, поскольку они располагаются по степени усложнения. В случае пропуска одного из упражнений или их предъявления в другом порядке нарушится технологическая последовательность формирования умений, из-за чего у детей могут возникнуть трудности.

Упражнения достаточно сложны для детей группы риска, поэтому учителю необходимо вводить их постепенно, распределив на все четыре года обучения в соответствии с готовностью учеников их выполнять. Так, например, в I классе следует ограничиться выполнением упражнения 1 на материале элементов букв, собственно букв и сочетаний двух букв. Очень осторожно учитель может попробовать ввести письмо элементов по самому простому варианту упражнения 2 и сразу отказаться от него, если заметит, что у детей появились значительные трудности. Во II классе можно учить школьников выполнять упражнение 2 на материале букв и сочетаний двух букв, а также тренировать их в выполнении упражнения 1 на материале слогов и слов из 3 букв типа *мак*.

Другими словами, учителю всегда нужно помнить о мере трудности. Работа только тогда приносит радость и удовлетворение, а следовательно, и пользу, когда трудности, возникающие при её исполнении, с успехом преодолеваются. Поэтому учитель, прощупывая зону ближайшего развития своих детей, всегда должен быть готов отступить назад, если чувствует, что трудности непосильны ученикам.

1. Упражнения на усвоение общего графического образа объекта.

Они выполняются на белом нелинованном листе бумаги (достаточно половины стандартного листа А4) и имеют четыре варианта выполнения, которые сменяют друг друга по мере развития кинестетической зрелости детей.

а) Образец элемента буквы, например, *л* написан на листе слева вверху. Получив задание, дети сначала пишут его один раз, зрительно контролируя свою работу. При этом полезно комментировать движение пальцев и кисти.

Затем дети пишут его второй раз, глядя на образец. Таким образом объект письма оказывается в области бокового зрения. Внимание учеников сконцентрировано на ощущении движения пальцев и кисти. Конфигурация написанного элемента снова сравнивается с образцом. Учитель предлагает ученикам написать глядя на образец столько элементов, сколько им понадобится для прочного запоминания двигательного образа элемента: «Пишите, пока не запомните, как двигается ваша рука».

Удостоверившись в том, что ученики хорошо подготовились, учитель предлагает им закрыть глаза и написать исходный элемент, закрыв глаза, опираясь лишь на двигательную память. Написав его первый раз, дети открывают глаза и сверяют написанное с образцом в левом углу листа. Если есть ошибка, ученики характеризуют её, снова пишут элемент, закрыв глаза, и опять проверяют, исправлена ошибка или нет. И так далее.

При написании элементов дети могут соблюдать некое подобие строки, т. е. писать слева направо, но могут располагать их на листе произвольно, где удобно. В процессе работы оценивается только графический рисунок элемента. Его величина и наклон остаются без комментариев.

б) Образец, написан не на листе бумаги, а на доске. Сначала дети дают его словесное описание, затем пишут на листе, глядя на то, что пишут, после чего сверяют написанное с образцом на доске. Затем они пишут этот элемент на листке бумаги, глядя при этом на доску и соотнося зрительный образ с двигательными ощущениями. Основное внимание направлено на кисть и пальцы руки.

в) Образец написан на листе бумаги. Ученики выполняют упражнение по варианту а), с той разницей, что пишут элемент два раза подряд, стараясь сохранить одинаковый наклон. Усложнение происходит за счёт включения в область контроля уже двух параметров – конфигурации и наклона. Размер элементов, ровность строки (если она есть) и др. не учитываются.

г) Дети пишут элемент по варианту в), но его образец дан не на листе бумаги, а на доске.

2. на развитие умения чувствовать размер объекта.

Упражнения Выполняются на белом нелинованном листе бумаги в двух вариантах.

а) В левом верхнем углу листа бумаги написан объект воспроизведения, например, элемент .

Сначала ученики выполняют его, глядя на то, что пишут, но внимание при этом направлено на ощущение размаха движений пальцев и кисти. Затем несколько элементов они будут писать, глядя на образец и стараясь запоминать не только форму, но и размах движения пальцев и кисти руки. Количество элементов каждый ребёнок определяет самостоятельно: он напишет их столько, сколько ему нужно для запоминания размера элемента.

После такой предварительной работы ученики переходят к выполнению главного задания. Они закрывают глаза и пишут элемент несколько раз, стараясь выполнять движения, одинаковые по конфигурации и по размаху.

б) Это же упражнение выполняется по образцу, данному на доске. Дети пишут элемент

один раз, глядя на образец, стараясь запомнить размах движения, а потом сразу же выполняют его второй раз, стараясь сохранить размер только что написанного элемента. После этого они сравнивают два написанных ими объекта по величине, делают выводы об успешности первой попытки. Если она удалась, работа продолжается. Ученики пишут заданный элемент глядя на образец, написанный на доске, или закрыв глаза столько раз, сколько посчитают нужным, стараясь сохранять одинаковый размер. После каждых трёх-четырёх элементов дети смотрят на свою запись и контролируют правильность выполнения задания.

Оба варианта упражнения имеют две степени сложности: 1) первое время дети контролируют правильность конфигурации и размер (два параметра); 2) по мере овладения упражнением они станут контролировать также и одинаковый наклон (три параметра).

3. Упражнения на развитие умения ощущать и контролировать движение кисти вправо по строке.

Они выполняются на листе бумаги, разлинованном как тетрадь для III-IV классов, т. е. в одну линейку. Расстояние между линиями должно быть не менее 1,5 см. Объектом контроля становится умение сохранять ровность строки.

а) Ученики пишут строчку элементов, глядя при этом на образец, представленный в начале строки.

б) Дети, глядя на образец, данный в начале строки, пишут элемент несколько раз, запоминая, в каком направлении движется кисть. Для облегчения работы, можно нарисовать в конце строки красный кружок, который будет играть роль маяка, поскольку в области бокового зрения линии, которыми ограничена строка, воспринимаются слабо.

Когда ребёнку покажется, что он запомнил направление движения, он закрывает глаза и продолжает писать элемент до конца строки. Для того, чтобы ребёнок не вышел за границы листка, целесообразно положить его на тонкую книгу, выровняв правый край. Тогда, дойдя до края, ребёнок почувствует его ребром ладони.

Написав одну строчку, дети анализируют свою работу. Если она поползла вверх, значит, надо изменить движение кисти чуть книзу, если вниз – кверху. После анализа ученики повторяют упражнение на следующей строке.

Это упражнение имеет три степени сложности: сначала дети контролируют только ровность строчки и конфигурацию элементов (два параметра контроля); затем в область контроля включается размер элементов (три параметра); и наконец, дети контролируют четыре параметра – ровность строчки, конфигурацию, размер и наклон элементов.

Основной этап обучения каллиграфии

Со второй четверти I класса начинается основной этап обучения младших школьников каллиграфии. Учитель может использовать любую методику обучения письму из тех, что разработаны в современной педагогике, и соответствующие ей прописи. Однако в эту работу необходимо органически вплести блок коррекционных упражнений, которые будут продолжать развитие дефицитных функций ведущих анализаторов.

Содержание коррекционно-развивающего блока составляют описанные выше упражнения подготовительного периода.

Так, начинать уроки письма и каллиграфии целесообразно с упражнений, настраивающих зрительный анализатор на произвольное рассматривание мелких деталей рисунка («что неправильно нарисовал художник?», «найди различия в двух рисунках», «найди спрятавшиеся предметы» и пр.).

Перед выполнением упражнений в письме слов и предложений полезно прописать в воздухе одну – две фигуры из рекомендованных выше (см. с. 117), работая сперва кистью, затем пальцами, после этого прочитать и рассмотреть те слова или предложения, которые подлежат написанию, и обвести их в воздухе, потом написать в тетради.

Время от времени (не реже, чем через 3 урока) желательно завершать урок рисованием одного из бордюров, причём в классе рисунок можно только начать, а завершить дома.

Важной частью коррекционного блока является словесное описание объекта, подлежащего записи, и связанных с ним действий. Если ребёнок выполняет упражнение молча, то все его действия регламентируются внутренней речью, которая у младших школьников ещё слабо развита. Это приводит к недостаточной осознанности действий, смазанности и размытости их операционной основы. Для чёткого представления о том, что и как надо делать, для правильного выполнения задания, необходимо вывести и восприятие ребёнка, и планирование будущих действий в план внешней речи, т. е. поэтапно проговорить их «для себя» и «для других». А рассказать о том, что и как он будет делать, каждый ученик сможет только в условиях коллективной работы в малой группе. Фронтально, в условиях взаимодействия «ученик – учитель», возможность говорить значительно уменьшается.

С окончанием I класса обучение каллиграфии не прекращается. Наиболее распространено включение 5-минуток каллиграфии в уроки русского языка. На них учитель предлагает ученикам выполнить то или иное упражнение на развитие графо-моторного навыка. В основном, это прописывание отдельных букв, соединений букв в слогах или небольших словах. Однако при обучении детей группы риска фрагментарной работы мало. Желательно и в последующих классах 1-2 раза в месяц проводить отдельные уроки каллиграфии, на которых учитель будет иметь возможность целенаправленно корректировать недостатки письма своих учеников.

Вопросы и задания.

1. Перечислите задачи подготовительного периода обучения каллиграфии и сформулируйте задачи основного периода.

2. Разработайте конспект урока каллиграфии, посвящённого знакомству с одной из букв алфавита (по выбору).

3. Подберите из известных вам методических материалов по два-три упражнения на развитие зрительного и пространственного восприятия и моторных умений. Раскройте их коррекционно-развивающую направленность.

Глава IV. Коррекционно-развивающие технологии в методике изучения частей речи

В начальном звене школы ученики знакомятся с грамматическими признаками имени существительного, имени прилагательного, глагола, предлога, а также практически наблюдают наречие как слово, которое не может быть отнесено ни к одной из знакомых им частей речи. При обучении детей группы риска включать наречие в число изучаемых единиц не следует, поскольку в их сознании наречие может слиться по смыслу с именем прилагательным (*ярко светит солнце – оно яркое*) или глаголом (*надо быстро подойти – что сделать? – быстро подойти*).

Чтобы младшие школьники хорошо усвоили наречие, необходима большая подготовительная работа. Надо научить детей легко и свободно ставить вопрос к слову и изменять его по вопросам; прочно закрепить в их сознании отличительные признаки имени прилагательного; увеличить количество наречий в словарном запасе детей (обычно их доля не превышает 10%).

В начальном звене школы более целесообразно обеспечить ясное и чёткое осмысление понятия «часть речи» на материале слов, более свойственных детской речи, – существительном, прилагательном и глаголе. Наречия могут лишь присутствовать на втором плане как слова «другой» группы.

Задачи учителя при изучении частей речи – помочь детям осознать грамматическую жизнь слова, понять, как и почему слова русского языка изменяются, привлечь их внимание к грамматическим формам и учить правильно использовать их в речи. Эти задачи вытекают из особенностей детского понимания слова. Л. С. Выготский, изучая речь детей-дошкольников, указывал на то, что ребёнок воспринимает словесные значения, но не осознаёт словесные формы, а А. Н. Гвоздев, исследуя процесс детского словотворчества, доказал, что дошкольники образуют новые слова и словосочетания, опираясь только на смысловые изменения, и при этом не замечают словообразовательных морфем.

Такая «прозрачность» внешней, звуко-буквенной стороны слова становится причиной многих трудностей и ошибок младших школьников. В частности, она весьма затрудняет усвоение многофункциональности слов, которая является одной из существенных трудностей русского языка и ставит его в разряд сложнейших мировых языков. Так, слова могут быть одинаковыми по звуко-буквенному составу, но разными по грамматической принадлежности: *по* – приставка и предлог, *печь* – имя существительное и глагол; слова могут иметь хорошо заметные общие смысловые и внешние признаки, как, например, слова *лошадь* – *лошадка*, и различаться одним-двумя малозаметными для ребёнка формальными признаками, в данном примере составом слова и склонением.

Какие же аспекты присущи слову как единице языка?

Слово имеет внутреннюю сторону, т.е. смысловое значение, и *внешнюю* – звуковой и буквенный образ. Неумение их разделять приводит к трудностям в обнаружении ошибок правописания. Так, ребёнок, написавший *тарека*, при проверке несколько раз произнесёт его правильно и не увидит пропущенной буквы, потому что будет не читать то, что написа-

но, а произносить известное ему слово *тарелка*, т.е. воспроизводить смысл. Возможны ошибки в подборе проверочных слов, когда ребёнок проверяет слово *пожалел* словом *жёлтый* только из-за внешней схожести части слова.

Смысловое значение включает в себя собственный смысл слова и общий смысл, заключённый в корне. Так, *чайник* – предмет посуды, в котором находится *чай*. Собственное и корневое значения в данном случае близки и хорошо понимаются ребёнком. Но иногда они ребёнка, не обладающего достаточным лексическим опытом, выступают в некотором несоответствии, как, например, слова *родина* и *родители*. Дети могут не увидеть общности этих слов по корню, потому что *родина* – это страна или местность, где человек родился (иногда прямой смысл слова вообще туманен для ребёнка), а *родители* – это мама и папа, два самых близких человека. Разница в лексическом значении этих слов мешает ребёнку увидеть их семантическое родство.

Слово имеет грамматическое значение, т.е. является носителем определённых грамматических категорий: класса (часть речи), числа, рода и т. д. Грамматическое значение может быть близким лексическому (*книга* – это слово называет предмет и отвечает на вопрос что?, следовательно оно имя существительное), но может и вступать с ним в противоречие (*краснота* – это признак, но слово отвечает на вопрос что?, значит, относится к именам существительным). Неумение абстрагироваться от смысла слова и переключить внимание на формально-логические признаки частей речи (вопрос, окончание и др.) приводит к неправильной их классификации. Например: *развеселилась – стала какая? весёлая; развеселилась – это прилагательное*.

Слово имеет синтаксическое значение, т. е. выступает в качестве одного из членов предложения. Ученики очень часто смешивают его с грамматическим значением, потому что в основе действий по их определению лежат похожие вопросы: *ветер – какой? – тёплый, это прилагательное* (вместо «определение»). Реже происходит смешение со смысловым значением. Например, в предложении *Дед смастерил из досок скамейку* к слову (*из*) *досок* ученик ставит вопрос *какую?*, представляя себе деревянную скамейку и поэтому включая слова *из досок* не в словосочетание *смастерил (из чего?) из досок*, а в словосочетание *скамейку (какую?) из досок*. Таким образом слова *из досок* становятся не дополнением, а несогласованным определением, что в данном предложении неверно.

Технологический процесс изучения частей речи включает в себя наблюдение и осмысление каждого признака, входящего в соответствующее понятие и отражённого в его определении. Задача учителя – распределить усвоение всех признаков во времени таким образом, чтобы к моменту изучения той или иной части речи по программе ученики были знакомы с ней на практическом уровне, понимали присущие ей признаки и умели ими оперировать.

Так, понятие «часть речи» охватывает класс слов, имеющих единое обобщённое значение, одни и те же грамматические категории и типы словоизменения, общие синтаксические роли. Для каждой отдельной части речи это определение конкретизируется, наполняется специфическим содержанием. Например: имена существительные – это слова, обла-

дающие обобщённым значением предметности и отвечающие на вопросы кто? что?; имеющие категории числа, рода, склонения, падежа и др.; в предложении они выполняют роль подлежащего, сказуемого, дополнения, обстоятельства места.

Изучение каждой части речи проходит два этапа – подготовительный и основной. В течение подготовительного периода учитель знакомит учеников с сущностной стороной понятия (обобщённым значением слов, входящих в данный класс) и соотносит это значение с грамматическим вопросом. Дети учатся различать слова по двум указанным параметрам (что называет и на какой вопрос отвечает). Одновременно начинается освоение категории числа, поскольку она обладает наиболее яркой чувственной основой «один – несколько», и первые наблюдения смысловой связи слов рассматриваемого класса с другими словами в предложении. При этом ученики пользуются не формальными терминами, а их смысловыми заменителями: «слова, называющие предмет (действие, признак предмета)». В работу включаются слова, имеющие явно выраженные признаки класса: названия вещей (*дом, дерево, книга*), движений (*прыгать, хлопать*) и привычных для детей признаков (*хороший, весёлый, зелёный*). Подготовительный период обеспечивает усвоение материала на уровне понимания и охватывает время от начала обучения в I классе до момента изучения данной единицы по программе, в рамках которой работает учитель.

Назначение основного периода – переход с уровня понимания на уровень знания. Эта задача решается путём целенаправленного изучения грамматических категорий, присущих конкретной части речи, и её синтаксических ролей. По времени основной период совпадает с тематическим планированием, представленным в учебнике, по которому работают ученики.

Технологический план изучения модуля «Части речи»

№	<i>Технологическое звено</i>	<i>Примерные сроки</i>
1	Общий этап подготовки к усвоению частей речи	
1.1	Понятие «слово». Привлечение внимания учеников к слову как единице речи. Упражнения в определении количества слов в группе, словосочетании, предложении.	сентябрь 1 кл.
1.2	Грамматическое значение слова. Практическое знакомство с терминами «слова, называющие предмет», «слова, называющие действие предмета», «слова, называющие признак предмета». Упражнения в классификации слов с опорой на их смысл.	конец сентября – октябрь 1 кл.
1.3	Грамматические вопросы. Усвоение терминов «слово отвечает на вопрос», «поставить вопрос к слову». Упражнения в постановке вопросов к словам и в классификации слов по их значению и вопросам.	октябрь – декабрь 1 кл.
1.4	Практическое знакомство с понятием «начальная форма слова» Упражнения в постановке слова в начальную форму с опорой на соответствующий вопрос.	до изучения частей речи по учебнику
2	Основной этап изучения частей речи	

2.1	Имя существительное	
2.1.1	Слова, называющие предметы. Выделение слов-предметов из группы различных слов. Упражнения в постановке вопросов кто? что? кого? чего? кому? чему? и т. д. Упражнения в замене слов-предметов словами <i>он, она, оно, они</i> . Упражнения в постановке слов в начальную форму.	конец октября 1 кл.
2.1.2	Категория числа. Наблюдение изменения слов-предметов по числу. Упражнения в постановке слов в начальную форму.	середина ноября 1 кл.
2.1.3	Имена собственные. Наблюдение слов, называющих один конкретный предмет. Упражнения в постановке вопросов к именам собственным. Знакомство с большой буквой.	по программе
2.1.4	Слова-предметы, не имеющие ясно выраженного вещного значения (<i>радость, мысль</i>), в сравнении со словами-действиями. Знакомство с термином «имя существительное». Упражнения в классификации слов на основании вопросов, которые могут быть к ним поставлены.	– " –
2.2.	Глагол	
2.2.1	Слова, называющие действие предмета. Сравнение слов-действий и слов-предметов. Наблюдение разницы их значений и соответствующих грамматических вопросов. Упражнения в различении слов-предметов и слов-действий. Наблюдение изменения слов-действий по числам.	начало января 1 кл.
2.2.2	Слова, обозначающие «скрытые» действия (<i>спит, думает</i>). Знакомство с термином «глагол». Упражнения в классификации слов на основании поставленных к ним вопросов.	по программе
2.3.	Имя прилагательное	
2.3.1	Слова, называющие признаки предметов Упражнения в подборе слов-признаков к предметам и в постановке к ним вопросов. Упражнения в распознавании слов-признаков и классификации слов по грамматическим классам. Наблюдение грамматической связи слов-признаков с именами существительными.	начало марта 1 кл.
2.3.2		
2.3.3	Знакомство с термином «имя прилагательное». Упражнения в распространении предложений определениями. Наблюдение расположения слов-признаков в словосочетаниях	по программе
2.3.4	и предложениях между предлогом и словом-предметом.	
2.4.	Предлог	
2.4.1	Привлечение внимания к предлогам и уточнение их понимания. Знакомство с термином «предлог».	начало марта 1 кл.
2.4.2	Предлог как отдельное слово.	март 1 кл.
2.4.3	Наблюдение связи предлога в предложении со словами, называющими предметы. Упражнения в синтаксическом анализе.	по программе
2.4.4	Наблюдение предложного управления	– " –

Рассмотрим подробно обозначенные этапы и звенья технологического плана.

§1. Общий этап подготовки к усвоению частей речи

Знакомство с формальным понятием «слово».

Дети начинают знакомиться с частями речи в сентябре 1 класса. Учитель привлекает их внимание к слову как основной единице языка, обладающей совокупностью смысловых, фонетических и грамматических признаков.

Традиционный методический подход предлагает сначала составить предложение, а потом разделить его на слова. При работе с детьми риска такой поход неэффективен, поскольку у многих из них нет отчётливого понимания слова как единицы речи, следовательно, и нет критериев для разделения предложения на слова. Предложение воспринимается ими как некое целостное единство, воображаемая картинка, поэтому ученики могут сказать, что в предложении *Дети купаются в реке* два слова, ибо купаются два мальчика.

Нечёткое понимание слова связано с особенностью, которая обусловлена онтогенезом формирования речи. Первые лепетные слова представляют собой слова-предложения. Малыш дёргает мать за руку, показывает на большой грузовик, делает круглые глаза и произносит «страшным» голосом *сина!* При этом, по существу, он передаёт мысль: «Мама, смотри, какая огромная машина!». Далее, по мере развития устной речи, ребёнок начинает осознавать слово, а затем и звуки, но по-прежнему главенствующую позицию в его сознании всё-таки занимает мысль. Границы слова теряются в общем потоке речи, растворяются в информации.

В письменной речи общая информация делится на отдельные предложения, а предложения – на слова; слово ребёнок раскладывает на череду звуков, соотносит каждый звук с буквой и пишет буквы по их очерёдности. Соблюдение границ слова становится важным и необходимым, иначе возникают специфические ошибки письма – разрыв слов или слияние нескольких слов, например: *нас тупила, в сюду, пошолдомой*.

При изучении морфологии, морфемике, графики и орфографии именно слово является основным объектом внимания. Следовательно, для предупреждения различных ошибок письменной речи, необходимо сначала помочь ученикам ясно осознать слово как значимую, многофункциональную единицу речи и языка.

Задачи данного звена технологического плана – привлечь внимание учеников к слову, сформировать осознанное понятие «слово», научить вычленять его в потоке речи.

На первых уроках можно сделать экскурс в историю происхождения человеческой речи, рассказать, а ещё лучше – проследить вместе с учениками путь становления слова от звукоподражательных междометий – а! у! аг! и пр. – к звуковому комплексу, имеющему конкретное значение. Анализируя бытовые ситуации периода зарождения языка, учитель подводит детей к пониманию того, почему вначале появились слова, называющие предметы и действия, а уже потом – признаки предметов и действий, т. е. прилагательные и наречия.

Для примера рассмотрим ход и содержание нескольких уроков (1 класс, 2-я – 3 неделя сентября).

Тема. Речь. Возникновение устной речи. (1 час)

1. Беседа о возникновении речи.

Дети рассматривают картинку «Стоянка первобытного человека», называют изображенные на ней предметы – людей, животных, утварь и предметы окружающего мира. С названий животных разговор переключается на способы их общения между собой и в то безмерно далекое время, и сейчас: животные общаются при помощи криков. Каждому виду живых существ свойственна своя система звуков, но все они выражают лишь ограниченное число сообщений – предупреждение о появлении врага, призыв, угроза, выражение удовольствия и т. п.

Так же вначале общались и люди. Однако им было недостаточно этих криков и жестов. Чтобы выжить в суровых условиях природы, человеку было необходимо делиться с сородичами опытом выживания. Постепенно появлялась и усложнялась речь, которая стала играть большую роль в жизни человека и, в первую очередь, привела к развитию сознания и интеллекта. При помощи речи люди общаются друг с другом, воспитывают детей, передают знания и опыт от поколения к поколению.

В заключение учитель помогает детям обобщить всё сказанное и сделать вывод: люди общаются друг с другом при помощи речи.¹

2. Беседа о возникновении различных языков.

Каждая группа племён жила в определённых климатических и географических условиях, что порождало соответствующий уклад жизни, привычки, способы добывания и приготовления пищи и т. п. На базе этих обычаев у каждого племени возникал свой язык.

Люди расселялись по всей Земле, и на Земле образовалось большое количество разных языков. Есть языки, на которых сегодня говорит очень мало людей. Например, на эвенкийском говорит всего 28 тысяч человек, на саамском (лапландском) – чуть больше 50 тысяч человек. А есть языки, на которых говорит огромное количество людей. К наиболее распространённым относятся китайский, английский, русский, испанский, португальский, японский, арабский, хинди. Есть языки, которые признаны языками международного общения (официальные и рабочие языки ООН). В их числе английский, арабский, испанский, китайский, русский, французский.

С помощью учителя ученики делают вывод: на нашей Земле живут разные народы, и у каждого народа свой язык.

3. Беседа об эволюции языка.

Речь развивалась вместе с человеком. Язык каждого народа – это явление живое. Менялись времена, уклад жизни, менялась и речь. Например, сегодня мы с большим трудом понимаем язык наших далёких предков, средневековых русичей, когда читаем дошедшие до нас древние летописи и книги. Наши предки говорили примерно так:

¹ Здесь и далее выводы и суждения учеников приводятся в той форме, в какой они были сделаны на уроке.

— Тогда Игорё взёрё на свѣтлое солнце и видё отё него тьмою вся своя воя прикрыты, и рече Игорь кё дружине ж своей: братіе и дружино! луцежё бы потяту быти, неже полонену быти: а всядемё, братіе, на свои брѣзья комони, да позримё синего Дону.¹

Примечание. При чтении надо иметь в виду, что и произношение русичей отличалось от современного. Они говорили более плавно, напевно. Звук, обозначенный буквой ё, произносился ими, в том числе и в конце слова, примерно как звук, который сегодня мы произносим во 2-3-м предупредных и в заударном слогах, например, [въдавос] – *водовоз*, [запѣт] – *запад*.

Вывод, сделанный учениками с помощью учителя: язык постоянно меняется, он живёт вместе с людьми, с ними развивается.

Тема. Слово. (2 часа).

1. Определение темы урока.

Учитель снова обращается к картинке «Стоянка первобытного человека», чтобы углубить тему возникновения и развития речи. Когда у людей появилась потребность общаться, они стали придумывать названия всему, что видели вокруг. При этом в классе спонтанно возникает разговор о том, что обусловило необходимость появления этих слов, для чего они использовались в речевой практике людей. Однако учитель не акцентирует внимание детей на то, что слова называют предметы, действия и признаки, оставляя эту тему для следующего урока.

Вывод: люди говорят словами, наша речь состоит из слов; сегодня на уроке мы будем говорить о словах.

2. Формирование понятия «слово».

После беседы о появлении слов, учитель снова возвращается к тому, что на Земле существует множество языков. Для иллюстрации привлекаются несложные слова, например, английского языка. Сравнивается внешний облик двух слов, обозначающих один и тот же предмет: *стол* и *table* (тейбл), *мяч* и *ball* (болл), *мальчик* и *boy* (бой), *лампа* и *lamp* (лэмп), *капитан* и *captain* (кэптин), *школа* и *school* (скуул). В процессе сравнения устанавливается, что слова иногда звучат совсем по-разному (*мяч* и *болл*), а иногда похоже (*капитан* и *кэптин*).

Несколько пар иностранных и русских слов учитель пишет на доске (русскими буквами) и предлагает ученикам визуально сравнить их написание, что способствует осознанию внешней стороны слова:

стол	лампа
тейбл	лэмп

Аналогично можно рассмотреть названия действий и признаков.

Такая беседа позволяет наглядно показать, что слово — это звуковой комплекс, обозначающий тот или иной объект. Сравнивая, как звучит название предмета на разных языках, дети видят, что один и тот же предмет в отдалённых друг от друга уголках планеты называется по-разному.

¹ Слово о полку Игореве. Перевод, комментарии и статьи А. Югова. – М., 1975. – С. 45-46.

Выводы: всё, что нас окружает, мы называем словами, слово – это название предметов, действий и др.; люди одно и то же называют разными словами, потому что они говорят на разных языках.

3. Обозначение словом одного и нескольких предметов (понятие множественности).

В процессе беседы учитель время от времени обращает внимание учеников на то, как изменяется слово при обозначении одного или нескольких предметов (*собака – собаки, камень – камни*). Это делается для того, чтобы учить детей распределять внимание между смыслом и формой слова. В своих высказываниях и вопросах учитель вскользь пользуется терминами «единственное число», «множественное число», например:

– А как вы думаете, слово *камни* называет один или несколько предметов? (*Несколько*).

– Конечно, несколько. Это слово стоит во множественном числе. (Учитель голосом подчёркивает слово *множественном*).

Такими упоминаниями начинается опосредованное усвоение категории числа. На последующих уроках дети будут усваивать это понятие на чувственной основе, используя интуитивно-практический опыт.

Каждое слово, которое ученики рассматривают на уроке, они обозначают небольшой полоской из картона и кладут её на парту (одна полоска – одно слово).

4. Беседа о заимствовании слов.

Ещё раз напомнив ученикам о случаях совпадения звучания слов в разных языках, учитель ставит перед ними вопрос: почему эти слова звучат одинаково? В ходе развернувшейся беседы он подводит учеников к тому, что это явление связано с международными контактами. Народы жили не изолированно, они торговали между собой, обменивались посольствами, создавали объединенные армии, завоёвывали друг друга и т. п. Слова из одного языка проникали в другие языки. Так, почти 250 лет Русь находилась под монголо-татарским игом. Этим объясняется целый пласт заимствований из восточных языков — *тулуп, ярлык, табун, аркан, сарай, караул*. Слова *корабль, тетрадь, кукла, школа, гимнастика, фонарь* пришли к русскому языку из греческого.

Вывод, сделанный учениками с помощью учителя: люди между собой всё время общаются, разговаривают, торгуют, в гости ездят, и они меняются словами; слово из одного языка принимается в другой язык.

Заимствования слов учитель касается очень коротко, поскольку это обширная и достаточно сложная для детского понимания тема. Она требует знаний из области истории и географии. Поговорив о заимствованных словах 2-3 минуты, учитель переключается на тему о жизни слов во времени.

5. Беседа об устаревших словах.

Слова, как люди, рождаются и стареют. Но в отличие от людей, они не умирают, а остаются в памяти народа, в его культуре. Вниманию учеников предлагается картина, изображающая средневековый русский город. Учителю проводится беседа о том, как назывались изображённые на ней предметы раньше и как мы называем их теперь. Например, на картинке нарисованы терема и палаты, сегодня мы называем их *здания, дома*. Перекрёсток в

средневековом русском городе назывался *крестец*. На картинке видна гавань с торговыми кораблями, её называли исконно русским словом *пристань* (вспомним, у А. С. Пушкина – «пушки с пристани палят, кораблю пристать велят»). Сегодня мы называем так только небольшие сооружения для временной остановки речных судов, а то, что изображено в старинном городе на современном языке зовётся *порт*, в порту имеются *причалы*.

Учитель обращает внимание детей на одежду русичей, пишет на доске названия этих предметов: *ферязь, кафтан, опашень, кокошник* и др. – и проводит аналогии с современной одеждой: ферязь (длинный кафтан с пуговицами, идущими от горловины до подола) соотносится с современным пальто или плащом, кафтан — с пиджаком и т. д. Помимо названий одежды учитель приводит другие устаревшие слова, которые дети могут встретить в сказках и былинах, такие как *десница* (правая рука), *шуйца* (левая рука), *око, ланиты* (щёки), *глашатай*. Из более близкого прошлого — *городничий, гувернантка, барин, извозчик, ямщик, папильотки* (бигуди). Многие древние исконно русские слова благополучно дожили до наших дней: *город, крепость, храбрый, молодец, дерево, среда, воспитание, сторож, гроза, растение* и др.

б. Знакомство с родственными словами. Наблюдение общей части в родственных словах.

а) Назвав слово *крепость* в числе старинных русских слов, учитель помогает ученикам подобрать группу родственных слов: *крепкий, крепить, укрепление, крепко, укрепить, закрепить*. Каждое подобранное учениками слово учитель записывает на доске в столбик так, чтобы буквы корня находились одна под другой.

Значение каждого слова уточняется, после чего обобщается их смысловое сходство: это «крепкие» слова.

б) Затем учитель предлагает рассмотреть слова *лес – лесник*, тоже написанные так, чтобы буквы корня находились одна под другой. Ученики сравнивают их по количеству букв, по лексическому значению и значению корня (без использования термина). Внимательно сопоставив написанные слова, они находят в них одинаковые буквы, а учитель выделяет их скобкой *лес-*.

в) После этого учитель возвращается к группе «крепких» слов, ранее написанных на доске, и на их материале закрепляет наблюдение общей части слов. детям предлагается посмотреть, есть ли в этих словах общая часть. Если возникнут затруднения, учитель выделит скобкой корень в первом слове, после чего ученики, подходя к доске, самостоятельно будут обозначать его в остальных словах.

С целью развития слухового внимания и слуховой памяти, а также подготовки детей к написанию диктантов полезно дополнительно проводить упражнения в определении количества слов. Они предъявляются в следующей последовательности усложнения.

1. Назовите предмет, изображённый на картинке. Определите, сколько слов вы произнесли и начертите их схемы в тетрадах.

Учитель молча показывает одну или несколько предметных картинок, либо картинок объекта в действии (девочка гладит, мальчик прыгает), ученики так же молча чертят соответствующие схемы. После каждой демонстрации и записи, они называют слова, схемы которых начертили.

2. Послушайте и определите, сколько слов я назову. Начертите в тетрадях столько линий, сколько слов вы услышите.

а) Учитель диктует слова группами из 1, 2, 3 слов, далёких по смыслу. Ученики чертят в тетрадях схемы, проговаривая про себя каждое слово. Между словами ставятся запятые, в конце группы – точка. Если учитель сочтёт нужным, он может познакомить детей с обозначением большой буквы уголком как знаком первого слова и слова после точки.

Коробка, брюки. Звезда, лошадь, конфета. Окно.

Образец записи: _____, _____, _____, _____, _____.

или: \lfloor _____, _____, _____, _____, _____.

б) Диктуются группы слов, близких по смыслу, или слова, имеющие обобщённое значение:

Лампочка, абжур. Сосна, берёза, клён. Деревья. Пальцы, рука. Иголка, нитка. Звёзды. Солнце, лучи, тепло.

в) Группы состоят из обобщающих слов и названий предметов, состоящих из цельного по смыслу словосочетания:

Пачка карандашей. Мебель. Чашка чаю. Кресло-кровать (в тетради чертятся два слова). Грецкий орех. Продукты. Конфеты.

3. Послушайте предложение. Попробуйте определить, сколько в нём слов. Начертите их схемы. Запятые между словами ставить не надо, только точку в конце.

Учитель диктует предложение из 2-4 слов без предлога, делая очень краткие, почти незаметные паузы между словами. После того, как дети изобразят графически каждое слово и поставят точку, следует указать им на то, что первое слово надо обозначить уголком.

Вырос ореховый куст. Зажглись фонари. Ласточки улетели. Мальчик рисует дерево красками.

4. Рассмотрите картинку. Составьте предложение из трёх слов.

Ученикам демонстрируются картинки, например: *Мальчик разбил чашку. Девочка покупает лимоны.* После того, как предложение будет произнесено, его можно распространить одним из способов, указанных в § 2 гл. VII.

Знакомство с грамматическим значением слова

Когда дети научатся слышать и выделять отдельные слова в группах, можно познакомить их со словами, называющими предметы, действия и признаки предметов (для краткости будем называть их слова-предметы, слова-действия и слова-признаки). Цель этих уроков – осмысление сущностной стороны понятий «имя существительное», «глагол», «имя прилагательное» (пока без терминов).

Рассмотрим отдельные фрагменты уроков, посвящённых данной теме.

1. Беседа о делении слов на морфологические группы и о последовательности их появления в речи человека. Введение терминов «предмет», «действие» и «признак» и их графических изображений.

В этот момент работы особое внимание следует уделить знакомству учеников с новыми для них терминами. Дело в том, что слова *предмет*, *действие*, *признак* не свойственны детской речи, особенно последнее. И если сейчас не помочь детям установить точные смысловые ассоциации, их смысл останется неясным, что в дальнейшем неизбежно приведёт к ошибкам.

Учитель снова возвращается к картинке, изображающей стоянку первобытных людей, и в ходе эвристической беседы обращает внимание детей на то, что первыми словами были междометия, затем в обиход вошли слова, называющие предметы (*зверь*, *камень*, *солнце*, *палка* и т.п.). Указывая на предметы, изображённые на картинке, окружающие учеников в классе и вне его, учитель сообщает, что всё это – предметы, а их названия они теперь будут обозначать, как «слова, называющие предметы» или для краткости «слова-предметы».

Пока этого указания достаточно, ибо на первых порах знакомства с именами существительными ученики будут оперировать словами, называющими вещи. Потом, когда термин «предмет» прочно войдёт в словарь учеников, учитель обратится к словам, не имеющим вещного значения, – *доброта*, *ласка*, *ветер*, *воздух*.

Почти одновременно с названиями предметов появились слова, называющие действия (*бежать*, *неси*, *дай*, *иди* и т. п.). Они рассказывают о том, что предмет делает.

Какие действия дети видят на рассматриваемой картинке? Учитель следит, чтобы сначала они называли только слово-действие, например, *бежит*, *бросает*. Затем он просит их назвать и предмет, который это действие выполняет. Так начинается подготовка к усвоению главных членов предложения – сказуемого – действия и подлежащего – субъекта действия.

Слова, называющие признаки предметов, говорящие о том, какими свойствами они обладают, возникли вследствие необходимости различать одинаковые предметы, характеризовать своё отношение к ним.

Со словом *признак* нужно будет работать более тщательно, поскольку оно вообще отсутствует в словаре детей. На данном этапе учитель только начинает эту работу, несколько раз настойчиво повторив: «О том, какой предмет, рассказывают слова-признаки, назвать признак предмета – это сказать, какой он». При этом слова «какой» и «признак» явственно выделяются голосом.

Беседуя о грамматическом значении слов, учитель показывает, как надо схематично изображать их: слова, называющие предметы, – одной чертой_; называющие действие – двумя чертами_; называющие признак – волнистой линией .

Вывод, сделанный коллективно: люди говорят словами; они назвали словами все предметы на свете; и все действия тоже; и есть слова, они говорят, какие все предметы.

Учитель завершает высказывания детей: люди назвали словами все предметы, действия

и признаки всех предметов.

2. Упражнения в классификации слов.

После беседы необходимы упражнения в классификации слов по грамматическим рядам.

1. Послушайте группы слов. Подумайте, в какой столбик таблицы нужно начертить схему каждого слова.

На доске начерчена таблица из трёх граф, в которую ученики будут вносить слова, называющие предмет, действие или признак предмета. В её верхней строке даны графические изображения __ __ __ . Желательно изобразить такую же таблицу в тетрадях учеников, чтобы работать мог каждый из них, а не только вызванный к доске.

Учитель называет группу слов: *стучит дятел*.

– Сколько слов вы услышали? (Два).

– Нам надо начертить в таблице их схемы. Как же узнать, в какой столбик схему какого слова чертить? Давайте учиться думать!

– Сначала повторим первое слово и подумаем, к какой группе оно относится. *Стучит*. Покажите, что это значит (ученики изображают стук).

– Вы стучали, это было действие. Значит, слово *стучит* называет ... (ученики: – Действие).

– Что делает? – *стучит*. В какую графу вы начертите его схему? Как вы будете чертить? (Двумя чертами, это показано на верхней строчке).

– Потом о чём подумаем? (Что называет слово *дятел*).

– Как вы считаете, дятел – это предмет или действие? (Предмет).

– Слово *дятел* называет предмет. Кто? – *дятел*. Его схему в какую графу будем чертить? Как чертить? (Одной чертой).

На этом следует приостановить обучение планированию, ибо это очень трудная для детей работа. Она продолжится на следующих уроках.

– Слушайте дальше. *Зелёное платье*. Сколько слов вы услышали? (Два).

– Какое из них называет предмет? (*Платье*).

– Подумайте, в какую графу его надо начертить. Можно спрашивать друг у друга, советоваться.

Дети, посоветовавшись, чертят схему в соответствующей колонке. Учитель не принимает в этом участие, а только контролирует, вмешиваясь лишь в том случае, если возникнут трудности.

– Повторите те два слова, с которыми мы работаем. (*Зелёное платье*).

– Слово *зелёное* называет действие или рассказывает, какой предмет? (Рассказывает, какой предмет).

– Попробуйте сами определить, в какую графу надо начертить его схему. Спрашивайте друг у друга, советуйтесь.

Третье словосочетание учитель произносит с неправильным ударением: *кисля́я ка́пуста* (подготовка к усвоению ударения, см. § 2, гл. V). Ученики повторяют словосочетание вслед

за учителем с тем же неправильным ударением, стараясь опознать слова, и находят правильный вариант произнесения.

– Видите, слова можно произнести так, что их и не узнаешь сразу. Вот какой интересный наш язык. Ну, хорошо, пошутили, отдохнули и пора работать дальше.

Это словосочетание анализируются аналогично предыдущему. При необходимости количество словосочетаний для анализа можно увеличить.

2. Учитель предъявляет ученикам сюжетную картинку, указывая на два предмета, связанных между собой действием:

– Вот лодка, а вот река. Что вы можете сказать про лодку и реку? (*Лодка плывёт по реке*).

– Повторите слово, которое называет действие.

3. Послушайте предложение и постарайтесь его запомнить.

Учитель называет предложение, которое ученики должны повторить «для себя». Затем даёт задание отдельно к каждому предложению.

Набежали тёмные тучи – повторите, пожалуйста, слово, называющее действие. (Видя затруднения учеников, учитель может помочь вопросом что сделали?)

Вдоль реки тянулся густой лес – повторите слово, называющее признак леса. (Какой?). Это признак какого предмета?

Деревья ещё не покрылись листьями – повторите слова, называющие предметы.

Подобные упражнения в классификации слов должны занимать достаточно большое время, чтобы у детей могли сформироваться правильные ассоциативные связи. Их можно включать также в уроки обучения чтению, в уроки природоведения. При этом, как уже упоминалось, используются слова, имеющие чётко выраженное вещное значение: *локоть, рубанок, бумага* и т.п.; явно выраженное движение: *бежит, прыгает, хлопает* и т. п.; обозначающие знакомые детям признаки: *красивый, синий, прямой* и т. п. Это необходимо, чтобы ученики в полной мере могли опираться на чувственное восприятие и свой речевой опыт.

Знакомство с грамматическими вопросами

Что такое вопрос дети узнают очень рано, уже в младенческом возрасте, когда мама, обучая ребёнка, показывает на предмет и спрашивает это что? или покажи, где у Машеньки глазки? По мере речевого развития у ребёнка закрепляется вполне определённое понимание вопроса как средства для узнавания нового и неизвестного. Ребёнок спрашивает, когда ему нужно о чём-то узнать. А слыша обращённый к себе вопрос, он понимает, что спрашивающий о чём-то не знает, но хочет узнать.

В школе на уроках грамматики вопрос неожиданно поворачивается к ребёнку другой стороной – он уже знает, что лошадь скачет, а учитель предлагает ему спросить, что делает лошадь. Зачем об этом спрашивать, если уже известно, что она скачет? Возникает недоумение, непонимание того, что хочет от него учитель, и ребёнок, согласно своим представле-

ниям о вопросе, вместо *лошадь* – кто? спрашивает: *лошадь* какая? или *скачет* куда? Возникает конфликт между требованиями учителя и возможностями ученика, суть которого в том, что учитель имеет в виду один вид вопроса, а ребёнок использует другой.

Приступая к обучению детей, учитель должен хорошо понимать, что вопросы бывают разные по своей природе: смысловые, грамматические и синтаксические.

Смысловые вопросы ставятся тогда, когда человек хочет получить о чём-либо дополнительную информацию (*У тебя какой карандаш? – Красный*). Они всегда предшествуют ответу.

Грамматический вопрос помогает уточнить принадлежность слова к определённому грамматическому классу. Как правило, этот вопрос следует за уточняемым словом и требует повторения слова после вопроса (*карандаш – что? – карандаш*).

Синтаксический вопрос ставится от одного слова к другому с целью уточнить содержание их смысловой связи. Чтобы поставить синтаксический вопрос, необходимо в предложении найти слово, связанное по смыслу с данным, т. е. выделить словосочетание (*мелкий дождик – дождик какой? – мелкий, слово «мелкий» определяет характер дождика, это определение; по краю обрыва – по краю чего? – обрыва, слово «обрыва» дополняет сведения о месте действия, это дополнение*).

Наибольшую трудность у младших школьников вызывают грамматические вопросы, поскольку они, во-первых, нарушают привычную функцию вопроса – требование новой информации, во-вторых, сопровождаются непривычной для ребёнка формулировкой задания: поставьте вопрос к слову. Слово *поставьте* имеет для детей вполне определённый смысл – один предмет поместить на другой. Услышав такое задание, не все дети понимают, как можно поставить вопрос и куда его надо ставить. Существует и другая формулировка: на какой вопрос отвечает слово? В практике детей на вопросы всегда отвечали люди, а не слова, и делали это достаточно распространённо, например: *Я вижу кукушку. – Где? – Вон там, на берёзе. Машка, к вам пришли. – Кто? – Да какой-то дядька, а с ним две тётеньки*. В устной речи смысловой вопрос часто не совпадает с грамматическим классом слова-ответа. Так, на вопрос *какой?* может последовать ответ именем существительным, например: *– А мне мама подарок подарила! – Какой? – Куклу*.

Таким образом, мы видим, что речевой опыт в данном случае не помогает, а, скорее, мешает ребёнку усваивать формальные знания, создаёт ненужное напряжение на уроке. Значит, учитель должен в технологическую цепочку обучения включить звено, создающее у детей новый взгляд на вопрос, понимание его новой – грамматической – роли. Делать это надо уже в 1 классе, в процессе знакомства со словами, называющими предмет, действие и признак предмета.

Другая задача учителя – помочь детям осознать обобщённый характер вопросов, которые обычно бывают представлены в определениях частей речи. Так, имена прилагательные отвечают не только на вопросы *какой? какая? какое? какие?*, но и на вопросы косвенных падежей *какого? какую? каким?* и др. Чтобы определение было до конца осмыслено учениками, они должны понимать, что обозначенные вопросы включают в себя весь комплекс

вопросов, а для этого они должны иметь представление о начальной форме слова и уметь поставить любое слово-признак в начальную форму. Если дети этого не знают, то в определении должны быть перечислены все вопросы, присущие имени прилагательному.

Вникать в смысл обеих формулировок нужно по очереди. Сначала познакомить с формулировкой «слово отвечает на вопрос», потому что она более близка смысловому варианту: здесь вопрос предшествует ответу, ответ имеет слабый оттенок добавочной информации.

Знакомство с термином «слово отвечает на вопрос». В ходе выполнения упражнений на классификацию слов учитель время времени даёт задания такого типа:

- Послушайте предложение, повторите его «для себя». *Малиновка ловит мелких мошек.*
- Ответьте на вопрос одним словом. Что делает? (*Ловит*).
- Какое слово отвечает на вопрос что делает? (*Ловит*).
- А какое слово отвечает на вопрос кого? (*Мошек*).

В какой-то момент работы учитель обращает внимание учеников на тот факт, что каждое слово в предложении или словосочетании отвечает на свой отдельный вопрос, и с этого момента формулировка «какое слово отвечает на вопрос...» становится постоянной.

- Послушайте предложение, повторите его «для себя». *Клубы дыма вырастают и плывут над белыми крышами.*
- Сколько слов отвечают на вопрос что делают? (*Вырастают, плывут*).
- Как вы думаете, можно ли к ним добавить слово *и*? (*Нельзя, потому что слово «и» не отвечает на вопрос что делают?*).

На этом этапе вопрос предшествует слову, как и в смысловом варианте. Подобные упражнения приучают детей к мысли о том, что в ответ на вопрос можно называть уже известный факт, и являются первым шагом к пониманию грамматической роли вопроса.

В процессе работы учитель неизбежно столкнётся с необходимостью ставить к именам существительным два типа вопросов *кто? кого? кому?..* или *что? чего? чему?..* На данном этапе работы пока не стоит заострять на этом внимание, поскольку вопросы задаёт учитель, а дети только на них отвечают. Но оба вопроса опосредованно откладываются в детской памяти.

Знакомство с термином «поставить вопрос к слову». Эта формулировка более сложна для детского понимания, поскольку в ней присутствует слово с переносным значением *поставить*, и само действие требует нескольких формальных операций: воспринять слово – определить его грамматическое значение (предметности, действия или признака предмета) – подобрать вопрос и соотнести его с формой слова – ответить на поставленный вопрос, чтобы проверить его правильность. Первые две операции формируются на предыдущих этапах (см. технологический план). Успешность третьей операции во многом зависит от уровня речевого развития ребёнка.

Когда в сознании детей утвердится формулировка «слово отвечает на вопрос» (как правило, на это не уходит много времени), учитель представляет им это явление с другой сто-

роны: уже слово предшествует вопросу. Сначала ученики называют слово, затем определяют вопрос, на который оно отвечает, и задают этот вопрос, т. е. «ставят» его к слову.

Примерные виды заданий и упражнений

Для закрепления можно проводить следующие упражнения.

1. Послушайте предложение. Запомните его и повторите «для себя». *Закатилось ясное солнышко.*

– Я буду задавать вопросы, а вы отвечайте на них одним словом из предложения. Какое? Что? Что сделало?

2. Ответьте на вопрос одним словом.

Учитель говорит, что сейчас дети будут составлять предложение и задаёт первый вопрос кто? Далее он проводит составление предложения по синтаксическим вопросам так, как описано в § 2 главы VI.

3) Рассмотрите картинку. Отвечайте на вопрос только одним словом.

Поместив на доску картинку, учитель задаёт вопросы: что делает? (*сидит, бежит, крутит, летит* и пр.); что? (*куст, деревья, листья, пенёк* и пр.); кто? (*заяц, сойка* и пр.); какая? какой? и т. д.

Для более слабых детей следует ставить синтаксические вопросы: *сойка что делает? пенёк какой?*, но ответ требовать одним словом.

1. Прочитайте слова. Поставьте к ним вопросы.

На доске написано несколько слов, например: *барсук, гладкая, поднимает, хмурый*. На столе учителя лежат таблички с вопросами кто? какой? какая? что делает? Предлагается поместить таблички с вопросами под или над соответствующим словом, после чего ещё раз поясняет выражение «поставить вопрос к слову».

2. Послушайте (прочитайте) два слова. Они отвечают на один и тот же вопрос или на разные? *Белая бумага.*

После того, как дети скажут, что слова отвечают на разные вопросы – какая? и что? , учитель уточняет:

– К какому слову ставим вопрос что? (*К слову «бумага»*).

– К какому слову нужно поставить вопрос какая? (*белая*)

Учитель записывает вопросы на доске над словами.

От вопросов к словам проводится стрелка, иллюстрирующая выражение «поставить вопрос».

3. Послушайте (прочитайте) словосочетания. К некоторым словам можно поставить вопрос что делают? Найдите эти слова и напишите (выпишите).

Длинный коридор, тихнул в бок, прячет блокнот, набухают почки.

При выполнении упражнений, особенно тех, которые содержат достаточно объёмное задание, учитель обучает детей составлению и записи плана предстоящей деятельности. На примере данного упражнения мы рассмотрим, как это делается.

Задание предполагает предъявление материала либо в письменном виде (прочитайте),

либо в устном (послушайте). План составляется в зависимости от способа предъявления материала: при устном – по варианту а), при письменном – по варианту б).

<i>Устное составление плана (с комментариями)</i>	<i>Запись на доске</i>
1. а) Внимательно слушаем и запоминаем;	1) а) ♪
б) Внимательно читаем.	б) ☞
2. Вспоминаем, какие слова отвечают на поставленный вопрос – это слова-действия.	2) <u> </u>
а) Находим в названном словосочетании слово-действие;	
б) Находим все глаголы и подчёркиваем их.	
3. Ищем слово, отвечающее на вопрос что делают?	3) ?
Этот вопрос ставим к каждому глаголу и отвечаем на него, определяя тем самым, подходит вопрос к слову или нет (при этом учитель активно помогает ученикам: <i>что делают? – пихнул, нет, здесь нужен вопрос что сделал? – пихнул; что делают? – прячет, здесь нужен вопрос что делает?; что делают? – набухают, вопрос поставлен правильно</i>).	
4. Записываем найденное слово.	4) ✎
Если работа ведётся по слуху, то выделенное детьми слово учитель произносит орфографически, дети пишут, проговаривая. Если лежат карточки, то они списывают нужное слово.	
5. Проверяем написанное слово.	5) ⇄
а) Учитель орфографически проговаривает слово, ученики одновременно прочитывают его в тетради.	
б) Дети сверяют слово с написанным.	
После завершения работы ученики обмениваются тетрадями и проверяют друг друга.	

Это упражнение (в пункте 3) позволяет сравнить смысл выражений «поставить вопрос к слову» и «слово отвечает на вопрос» и увидеть, что слово отвечает не на любой поставленный к нему вопрос, что его необходимо соотносить не только с грамматическим классом, но и с формой слова.

4. Послушайте (прочитайте) предложение. Найдите слово, которое называет признак. На какой вопрос оно отвечает? Измените его так, чтобы оно отвечало на вопрос каких? (какую? и т. п.)

На землю падали снежные хлопья. Прохладная вода освежила лицо.

Упражнения такого типа учат детей изменять форму одиночного слова. Любой ученик 1 и 2 класса легко и свободно поставит слово в нужную форму в составе предложения или словосочетания (*взмахнул ложкой, уронил ложку*), за исключением тех случаев, когда его речевой опыт не может подсказать правильной формы. А вот изменять слово вне контекста

(ложку, ложкой, ложке) с такой же лёгкостью он ещё не может. Вместе с тем, решение очень многих грамматических и орфографических задач требует именно такой операции – произвольного изменения единичных слов, в частности, определение их окончаний. Не умея изменять форму слова в соответствии с поставленным вопросом, дети начинают называть окончанием любые буквы на конце слова. Этому способствует и то, что в большинстве учебников понятие «окончание» даётся задолго до изучения склонения и спряжения, где внимание детей концентрируется на падежных вопросах и упражнениях в произвольном изменении форм слов.

Практическое знакомство с понятием «начальная форма слова»

Выполняя упражнения в постановке вопросов, в изменении слов по вопросам, прослеживать и прямую (вопрос – слово), и обратную (слово – вопрос) взаимосвязь дети будут до начала изучения частей речи по программе. В ходе этой работы целесообразно начать знакомство с понятием «начальная форма слова», что явится подготовкой к пониманию определений частей речи, в которых указываются лишь вопросы начальной формы.

Выполняя упражнения в словоизменении, ученики наблюдают всё многообразие грамматических вопросов в рамках каждого грамматического класса – падежных у имён существительных и прилагательных, личных, временных и видовых у глаголов. Время от времени учитель просит изменить названное слово, стоящее в косвенной форме, так, чтобы оно отвечало на вопрос начальной формы (кто? что? какой? что делать?). Когда ученики научатся выполнять это безошибочно, он свяжет слова, отвечающие на эти вопросы, с термином «начальная форма слова»:

– Мы изменили слово *ромашкой*. Теперь оно отвечает на вопрос что? – *ромашка*. Мы поставили слово *ромашкой* в начальную форму.

Таким образом, задолго до изучения склонения и спряжения у детей в практических действиях формируются ассоциативные связи «вопрос – форма слова – термин «начальная форма» для каждого грамматического класса слов (предметы, действия, признаки). Следует всегда помнить, что опосредованное запоминание и усвоение у младших школьников нередко бывает прочнее, чем непосредственное, целенаправленное. Когда по тематическому планированию настанет время изучения склонения и спряжения, учитель уделит специальное время на обобщение уже имеющихся умений и усвоение формального понятия «начальная форма имени существительного (прилагательного, глагола)».

Примерные виды заданий и упражнений

1. Послушайте словосочетание. Какое слово нужно изменить так, чтобы оно отвечало на вопрос кто? что?

Синюю чашку. Кивнул головой.

2. Послушайте (прочитайте) предложение.

Щенок поднял толстую лапу. Синица подлетела к окну и уселась на подоконнике.

Найдите слова, которые называют предметы. Какое из них стоит в начальной форме (отвечает на вопросы кто? что?), а какие нужно поставить в начальную форму (изменить

так, чтобы оно отвечало на вопрос кто? что?)

§2. Основной этап изучения частей речи

Наблюдение слов, называющих предметы

Закрепив умение классифицировать слова на основании понимания их смысла и соответствующих грамматических вопросов, учитель переключает внимание учеников на слова, называющие предметы, оставляя другие слова на втором плане как материал для сравнения, оттеняющего главные признаки слов-предметов.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Назовите предметы на картинках. Обозначьте каждое слово схемой.

Учитель показывает ученикам предметные картинки, ученики называют предметы и кладут на парту или чертят в тетрадях графические изображения слов: _____. Картинки можно демонстрировать либо по одной, либо группами по две-три, закрепляя дополнительно умение определять число слов в группе.

2. Рассмотрите картинку. Сколько слов-предметов вы можете назвать?

Упражнение может проводиться в форме игры «Кто больше?». Дети объединяются в группы и подбирают возможно большее число заданных слов. Затем учитель спрашивает, сколько слов-предметов обнаружила каждая группа и предлагает представителю той группы, которая набрала больше слов, назвать их. Другие участники группы могут помогать отвечающему. Члены других групп внимательно слушают и, если какой-либо предмет не был назван, добавляют его.

3. Подумайте и назовите по три слова-предмета на тему «Зима». Слова не должны повторяться.

4. Задумайте слово, которое отвечает на вопрос что? Ответьте на мой вопрос задуманным словом.

Например, задумано слово *автобус*. Учитель задёт вопросы чем? чего? чему? и др. Ученик отвечает: *автобусом, автобуса, автобусу*. Если ребёнок затрудняется с ответом, ему следует помочь, превратив грамматический вопрос в синтаксический, например: не нашёл чего?

5. Послушайте предложение. Повторите слова, которые называют предметы. Какие из них нужно изменить так, чтобы они отвечали на вопрос кто? что?

Собака помахивает хвостом. Ира пряталась под столом. По тропинке полз муравей.

Изучение имени существительного следует начинать с наблюдения слов, имеющих чётко выраженное вещное значение. К ним легче ставить вопросы. Однако, здесь существует одна особенность: ученики могут ставить смысловые вопросы что? кто?, спрашивая о конкретном предмете, который они видят перед собой или ясно себе представляют, и отвечать на них, также имея в виду образ конкретного предмета. Впоследствии, когда они столкнутся со словами, имеющими более или менее абстрактное значение, например, *народ, моло-*

досье, темнота, эти слова не вызовут подобных ассоциаций, и ученики скажут, что вопрос *что?* к ним не подходит.

Чтобы этого не произошло, необходимо соблюдать три правила. Первое – учить детей ставить вопрос не к конкретному предмету, который они видят, а к слову, которым этот предмет называется. Для этого как только прозвучит название предмета, его изображение или сам предмет убирается из поля зрения и заменяется схемой слова, и ученики, работая, указывают на схему. Второе – нельзя ставить детей в условия, когда они должны спрашивать про предмет, которого не видят или о котором не знают, например, спрашивать *что?*, глядя на закрытую картинку или на изображение незнакомого предмета. В этом случае вопрос, который задаст ученик, будет являться только смысловым. Если предмет неизвестен детям, следует сначала его назвать (например: *это комод*), а уже потом ставить вопрос к названному слову. И третье – с самого начала работы над любой частью речи необходимо обращать внимание учеников на окончания слов и учить чётко проговаривать их, поскольку окончание (наряду с вопросом) может подсказать, к какой части речи относится слово (*краснота – красная – краснеть*).

Выделение и анализ слов, называющих предметы, целесообразно осуществлять, в основном, на фоне слов, называющих действия, и, в меньшей степени, признаки предметов.

Помимо вопросов *кто? что?*, внимание детей следует привлечь к «маленьким словам» *он, она, оно, они*, которыми можно заменить любое название предмета. Впоследствии они помогут ученикам правильно классифицировать существительные, не имеющие явного вещного значения, типа *общество, дуновение* (*Оля почувствовала лёгкое дуновение. Оно было приятным. – Вместо какого слова я сказала «оно»? – Дуновение, оно, что? – Это слово относится к словам-предметам*). Как правило, подобные существительные не вызывают у младших школьников предметных ассоциаций, поэтому они отказываются ставить к ним вопрос *что?*, и он, таким образом, из помощника превращается в источник дополнительных трудностей.

Введение местоимений поможет привлечь внимание учеников к окончанию существительных, которые во многих словах стоят в безударной позиции и звучат нечётко, а потому нередко окончание среднего рода существительного *-о* может смешиваться с окончанием женского рода *-а*, что приводит к неправильному определению рода и ошибкам при письме: *зеркал[а] – она, женский род*. А у личных местоимений окончания всегда ударные, значит, они могут служить проверочными словами.

В результате наблюдений ученики сделают вывод: слова, которые называют предметы, отвечают на вопросы *кто? что?* Любое слово-предмет всегда можно заменить словами *он, она, оно, они*.

Знакомство с категорией числа

Традиционно знакомство с категорией числа происходит на чувственной основе в ходе сравнения слов, называющих один и несколько предметов. Однако, помня о том, что необходимо учить детей рассматривать объекты с разных сторон, видеть их сложность и много-

гранность, целесообразно дополнить эту работу наблюдением окончаний. Во-первых, такое наблюдение формирует умение оперировать обобщённо-абстрактными знаками, что развивает абстрактно-логическое мышление, во-вторых, оно становится основой для усвоения понятия «окончание слова». Подробно об этом см. § 2 гл. V.

Знакомство с именами собственными

Начинать усвоение имени собственного целесообразно с имён, отчеств и фамилий людей и с кличек животных. Можно сразу ввести и термин «имя собственное», подчёркивая тем самым его «личный» характер. Эта «личность», «собственность» внешне находит своё выражение в использовании прописной буквы, которая выделяет имя собственное в ряду других слов:

___| ___| ___ (ученик Артём Астафьев), ___ ___| (собака Жучка).

Как показывает практика, усвоение имени собственного не вызывает особых затруднений у учеников, они быстро понимают сущностный смысл этого понятия и правильно выделяют имена собственные из числа других слов, но не всегда обозначают их большой буквой, т. е. слабой оказывается связь между именем собственным и прописной буквой. Зная это, нужно уделить внимание более прочному закреплению этой связи.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Сравни предложение и его схему. Что ты можешь о них сказать?

Первым прибежал саша лаптев. ___| . | |

2. Подбери к схемам слова, называющие предметы.

а) |____, _____, |____, ____|, _____.

б) Н____, а____, н____, А____, К____, к_____.

3. Дискуссия.

В ходе урока учитель предлагает ученикам для анализа предложение, например, *Собака вильнула хвостом и отошла.*

Дети чертят его схему ___| _____ = _____ _____.

Появляется Незнайка и начинает утверждать, что слово *собака* – это имя собственное, потому что обозначено большой буквой. Ученики должны доказать, что это не так, что большой буквой здесь обозначено первое слово в предложении. В качестве аргументов, помимо толкования значения слов, можно использовать их перестановку: *Вильнула собака хвостом и отошла*, или замену слова *собака* кличкой *Шарик* или *Атос*.

4. Посмотри, всё ли здесь написано правильно.

саша степанов сидел на стуле и смотрел на собаку сельму. старшая сестра саша светлана сделала для сельмы сапожки.

5. Прочитай текст и подумай, какие слова не надо писать с большой буквы. Напиши предложения правильно.

Подле Пригорка Притулился Посёлок Подгорный. По Переулкам Посёлка После Полдника Прогуливался Пётр Павлович Попов. По Пути Попался Петру Павловичу Попугай Прошка. Попугай Посмотрел на Петра и Поздоровался: «Привет!»

В процессе работы с именами собственными необходимо продолжать упражнения в постановке вопросов, в изменении формы слова на начальную. Ученики усваивают, что имена собственные отвечают на вопросы кто? кого? и др. Если программа, по которой работает учитель, обязывает знакомить школьников с географическими названиями, названиями магазинов, газет и пр., то устанавливается и соотношение имени собственного с вопросом что? чего? и др.

К теме «Имя собственное» следует вернуться в период изучения имени прилагательного и показать ученикам имена собственные, имеющие форму прилагательного: *пёс Алый, катер «Быстрый», Вера Холодная, река Белая, Жёлтое море*. В структуре предложения они будут являться единым членом предложения: *На пограничной заставе жил пёс Алый. Иван Петрович служил на катере «Быстрый» боцманом.*

Знакомство с термином «имя существительное»

До наступления этого этапа технологического плана понятие «имя существительное» формировалось на чувственном уровне, поэтому в работе использовались слова с выраженным вещным значением, и дети для их названия пользовались смысловым заменителем – слова, которые называют предметы (слова-предметы). Закрепив этот уровень понимания, учитель переносит акценты на формально-логические признаки и переходит к знакомству с формальным термином. При этом не происходит переучивания детей, поскольку признак предметности входит в определение имени существительного как его неотъемлемая часть.

Учитель вводит слова, называющие предметы и явления, которые ещё можно увидеть или почувствовать, но уже нельзя взять в руки, как вещь, например: *боль, свет, звезда, солнце* и т.п., в составе сочетаний типа *мчится ветер, вспыхнул свет*.

– Послушайте два слова. Какое-то из них называет действие, а какое-то – предмет. Повторите слово-предмет.

Если ученики ошибаются, учитель предлагает найти сначала слово-действие и при необходимости помогает вопросом. Второе слово будет, естественно, называть предмет, хотя *ветер, свет* – это вроде бы и не предметы, поскольку их нельзя увидеть, потрогать и пр.

В процессе беседы выявляются формальные признаки имени существительного – вопрос что? и возможность замены слова местоимением (*чувствую боль, она сильная*). Учитель уделяет некоторое время формированию обратной ассоциативной связи: если к слову можно поставить вопрос что? или кто? и заменить его маленьким словом *он, она, оно* или *они*, то это слово относится к словам-предметам. Детям предлагаются упражнения на постановку вопросов к словам и классификацию слов по вопросам. После серии таких упражнений учитель сообщает, что слова, которые называют предметы и отвечают на вопросы кто? что?, называются именами существительными. При этом следует напомнить детям, что имена существительные отвечают ещё на вопросы *кого? чего? кому? чему?* и др., но для краткости в определении упомянуты только вопросы начальной формы *кто? что?*

Вводить новый термин «имя существительное» лучше не одновременно, а постепенно,

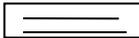
методом опосредованного усвоения, поскольку в этом возрасте у учеников хорошо работает произвольное запоминание. Этой особенностью учителю нужно уметь пользоваться, сначала создавая неосознанные ассоциативные связи между языковыми фактами или явлениями, а потом переводить эти связи на уровень осознания.

Познакомив учеников с новым термином, учитель некоторое время будет пользоваться обоими – и смысловым (слово-предмет), и формальным (имя существительное), причём смысловой будет стоять на первом месте: «Назовите слово-предмет (имя существительное)»; «Поставьте вопрос к слову, называющему предмет (к имени существительному)», и т. п. Ученики в своих ответах могут использовать либо новый формальный термин, либо привычный термин-заменитель. Позже, когда большая часть учеников начнёт в ответах и высказываниях употреблять формальный термин, учитель выдвинет его вперёд, а смысловой отодвинет на второй план и станет давать задания так: «Назовите имя существительное (слово-предмет)»; «Поставьте вопрос к имени существительному (слову, называющему предмет)». Постепенно термин-заменитель будет употребляться всё реже и реже, и в конце концов перестанет использоваться.

Важно, чтобы учитель не запрещал каждому ученику пользоваться тем термином, который ему более понятен и близок. Переходить на постоянное употребление формального термина каждый будет по мере «созревания» нужных ассоциативных связей, т. е. их оформления и упрочения. Аналогичным образом происходит усвоение формальных обозначений всех частей речи, кроме предлога.

Наблюдение слов, называющих действие предмета

Со словами-действиями ученики уже познакомились, но эти слова стояли как бы на втором плане, «за спиной» слов-предметов. Теперь они перемещаются на передний план, а слова-предметы (имена существительные) несколько отступают в сторону, но не так далеко, как раньше слова-действия. Фактически работа будет вестись с обеими группами слов. Лишь на первом уроке учитель акцентирует внимание учеников на словах-действиях.

Графически слова-действия при выкладывании схем словосочетаний или предложений на доске и столе обозначаются полосками  записи в тетради – двумя чертами _____.

Сначала в работе используются слова-действия с ясно выраженным значением движения: *бегает, кидает, скачет, летит*. Рядом с ними для сравнения можно ставить слова-предметы, но так, чтобы не получалось предложения: *радость – прыгаем, ягоды – танцевать* и т.п. Через короткое время не связанные смыслом пары можно заменить на простые нераспространенные предложения: *солнце поднимается, скачет кенгуру, грохочет гром*. Ученики упражняются в классификации слов, «пишут» графические диктанты, используя графические обозначения имён существительных и глаголов, ставят к словам вопросы. В ходе упражнений делается вывод: если слово называет действие предмета, то оно отвечает на вопросы что делает? что сделает? что делают? и др.

Учитель может обратить внимание детей на разнообразие глагольных вопросов как

языковой факт, не поясняя пока причину такого разнообразия. Первые представления о причине разнообразия вопросов ученики получают при знакомстве с формами единственного и множественного числа глаголов, когда увидят специфические окончания, указывающие на число: *науки (что делают?) плетут* – *наук (что делает?) плетёт*, *охотник следит* – *охотники следят*. Для большего подчёркивания информации, заложенной в окончании, можно предложить ученикам определить число незнакомых слов типа *стопорит* – *стопорят*, *оверлочит* – *оверлочат* и поставить к ним соответствующие вопросы.

Здесь же можно понаблюдать за грамматической связью слов при помощи окончаний. Подробно об этом см. § 2 гл. V).

Примерные виды заданий и упражнений.

1. Задумайте слово, отвечающее на вопрос кто? Назовите действия, которые этот предмет может выполнять. Начертите схемы слов-действий.

Образец записи: _____, _____, _____, _____,(соловей летает, поёт, свистит, прячется, пьёт, ловит ...)

2. Рассмотрите картинку. Назовите действие. Поставьте к слову-действию вопрос.

Примерный набор картинок: девочка кружится, экскаватор копает, спортсмен бежит, охотник целится, рыбак ловит (рыбу) и т. п.

3. Послушайте два слова. Повторите слово-действие. Поставьте к нему вопрос.

Последовательно предъявляются пары слов, не связанные между собой по смыслу (первая группа), затем слова, объединённые смыслом (вторая группа).

а) *лопата* – *свистят*, *верчу* – *холодильник*, *ресницы* – *кидаем*, *стучать* – *лепесток*;

б) *лошадь* – *ржать*, *мчатся* – *поезд*, *Лена* – *читать*, *ворковать* – *голубь*, *рыть* – *крот*.

4. Рассмотрите картинки. Подумайте, к каким из них подойдёт название в виде слова-действия, а к каким – в виде слова-предмета?

Примерный набор картинок: предметные – шляпа, ковёр, чайник, аквариум, ложка; предмет в действии – бегущий заяц, летящая птица, прыгающая девочка, смеющийся клоун.

5. Послушайте два слова. Подумайте и скажите, какие действия может выполнять один предмет и не может другой.

змея - *кукушка* *ворона* - *собака* *лошадь* - *лиса*

6. Послушайте два слова. Как вы думаете, какие одинаковые действия они могут выполнять?

птица – *человек* *волк* – *гусеница* *соловей* – *стол*

2.2.2. Знакомство с термином *глагол*

На предыдущих этапах, наблюдая слова с явно выраженным значением движения, ставя к ним вопросы, ученики усваивали понятие «глагол» на чувственном уровне. Переход на осмысление формальных признаков понятия происходит так же, как это было ранее с именем существительным, – через формирование обратной связи: если слово отвечает на вопрос что делает?, то оно обозначает действие предмета. На уроке рассматриваются слова,

обозначающие не полностью или полностью скрытое действие. Сначала типа *обедает, пишет, рисует* (т. е. субъект выполняет видимое действие, оставаясь при этом на одном месте), затем – *спит, думает, смотрит, грустит* и т.п.

Для того чтобы облегчить детям осознание таких «неподвижных» действий, целесообразно сравнивать их названия со словами-предметами вещного значения типа *доска, чашка*: например, *чашка - грустят*. Понимая, что слово *чашка* уж точно обозначает предмет, ученики методом исключения приходят к выводу, что слово *грустят* относится к словам-действиям. А отнеся его к словам-действиям, необходимо подтвердить это формальным признаком – вопросом.

На этом этапе работы целесообразно давать ученикам небольшие предложения из двух-трёх слов: *Мальчик думает. Дедушка скоро уснул*. При выделении того или иного слова, постановке к нему вопроса и т.п., учитель первое время требует от учеников ответа только одним словом. Например: «Повторите слово-действие, поставьте к нему вопрос». От учеников требуется ответ: – *Уснул. – Что сделал? – уснул*. Нельзя принимать ответы: *дедушка уснул, дедушка что сделал? - уснул*. Это важно для того, чтобы дети привыкали произвольно оперировать словами, а не образами, заключёнными в сочетаниях слов.

Как только ученики после наблюдений и упражнений сделают означенный выше вывод, а учитель сообщит, что эти слова называются глаголами, термин «глагол» вводится в учебный лексикон аналогично термину «имя существительное», т. е. постепенно. Но если определение имени существительного ученикам предложил учитель или они прочли его в учебнике, то определение глагола дети могут сделать самостоятельно.

Для примера рассмотрим фрагмент урока (на котором дети впервые познакомились с термином «глагол», или же урока, следующего непосредственно за ним).

– Послушайте (прочитайте) предложения. Найдите и выпишите слова-действия (глаголы). Рядом в скобках напишите вопросы.

Раздался громкий стук. Ванятка оглянулся и увидел дымок.

Дети выполняют задание парами или малыми группами.

Если учитель называет предложения устно, то работа проходит следующим образом. Предъявляется первое предложение, ученики обсуждают его между собой, находят глагол. Затем представитель каждой пары (группы) называет выделенное слово и ставит к нему вопрос. Убедившись, что глагол найден верно, дети записывают его в тетрадь вместе с соответствующим вопросом. Учитель при необходимости уточняет правописание этого слова.

Если работа ведётся с карточками, на которых каждое предложение написано с новой строки, то ученики совместными усилиями находят глаголы сразу во всех предложениях, ставят к ним вопросы, после чего списывают в тетради выделенные слова.

– Вы написали глаголы, поставили к ним вопросы. Давайте попробуем дать определение глаголу, сказать, какие слова можно называть глаголами. Нам поможет определение имени существительного. Вспомните его.

Для того, чтобы детям было легче работать, можно открыть учебник на той странице, где дано определение имени существительного. Заменяя в его тексте признаки существи-

и закрепление понятия «признак». При выполнении упражнений надо постоянно обращать внимание учеников на вопросы (*на какой вопрос отвечает? какой вопрос поставим к слову-признаку?*). При этом учитель следит, чтобы ученики чётко проговаривали окончания слов-признаков.

Примерные виды заданий и упражнений.

1. Послушайте предложения. Повторите слова, которые отвечают на вопросы какой? какая? какое? или какие?

Посреди болота был большой остров. На острове сосновый лес и ромашковое поле. И жили там люди красивые, весёлые да ласковые.

2. Назовите признаки, которыми отличаются данные предметы.

Учитель показывает два предмета (или две предметных картинки), которые различаются одним или несколькими признаками: величиной, цветом, материалом и т. п. Упражнение можно выполнять несколькими способами:

– Покажите широкую реку.

а)

– Покажите узкую реку.

– Повторите, пожалуйста, признаки, подсказавшие вам, на какую картинку нужно указать? (*Широкая, узкая*).

б) – Подумайте и назовите признаки, которыми эти кубики различаются. (*Большой – маленький, синий – жёлтый, пластмассовый – деревянный*).

в) – Давайте посчитаем, каким числом признаков различаются арбуз и апельсин? (Дети называют признаки, одновременно считая их: большой, маленький – величина – 1-й признак; сладкий, кисловатый – вкус – 2-й признак и т. д.).

3. Послушайте предложение. Добавьте в него слово-признак.

Бабочка расправила крылышки и пьёт из цветка сок.

Перед выполнением задания совместными усилиями составляется план действий:

1) Слово-признак рассказывает о том, какой предмет. Значит, сначала выберем в предложении слово, называющее предмет.

2) Затем подберём к нему по смыслу слово, отвечающее на вопрос какой? (какая? какое? какие?).

Число требуемых слов может быть обозначено в задании, а может быть определено самими учениками. Например, формулировка второй фразы задания может быть такой: «Добавьте в него два слова-признака», «Как вы думаете, сколько слов-признаков можно в него добавить?» (Это будет зависеть либо от количества слов-предметов, либо от желания учеников).

Наблюдение грамматической связи слов-признаков с именами существительными.

Когда у детей сформируется правильная ассоциативная связь между термином «признак» и словами определённого грамматического класса, учитель начинает наблюдение тесной связи слова-признака с именем существительным. Делать это удобнее в процессе

синтаксического анализа небольшого предложения, оперируя прямоугольниками, символизирующими слова. Рассмотрим это на конкретном примере.

Ученикам предъявляется предложение *Грохочет могучий водопад*. Учитель выясняет, все ли слова предложения понятны детям и при необходимости уточняет их смысл. На партах составляется его схема

□ □ □

без обозначения начала уголком и конца точкой, поскольку дальше ученики будут составлять синтаксическую схему.

Затем следует задание выделить слова, называющие действие и предмет, который его выполняет. На соответствующих прямоугольниках дети чертят две и одну линии.

После этого они сопоставляют слово *могучий* с другими в поисках наиболее тесной смысловой связи: *грохочет – могучий, могучий – водопад*. Выяснив, что таковой является его связь со словом *водопад*, они помещают соответствующий прямоугольник ниже:

□

□

Произведя аналогичным способом анализ ещё *несколько* предложений, состоящих из трёх слов, ученики сделают вывод: «В предложении слово-признак связан по смыслу («дружит») со словом-предметом, а со словом-действием не связан (не «дружит»)».

Наблюдение этой связи можно продолжить и развить в упражнениях.

Примерные виды заданий и упражнений.

1. Послушайте предложения. Выделите в них слова-признаки и назовите предметы, к которому они относятся.

На стене и потолке сияла ослепительная солнечная полоса.

Лёгкий ветерок пробежал по берёзовой рожице.

2. Прочитайте (послушайте) предложение. Объясните, какая в нём сделана ошибка. Исправьте её.

Вот уже и последняя снег растаял.

3. Подумайте, от каких имён существительных «убежали» слова-признаки, написанные справа. Верните их на место и напишите текст.

Чтобы не ошибиться, можно сначала поставить цифры туда, где должны стоять в тексте слова-признаки, а уже потом писать текст.

На полянках мелководья растут водоросли, похожие на волосы. На эти полянки из глубины выплывают мальки – погреться под светом.

1) холодной, сумрачной

2) песчаных

3) длинные зелёные

4) ласковым солнечным

5) тонкие

Знакомство с термином «имя прилагательное».

Наблюдая связь слова-признака со словом-предметом, ученики приходят к выводу о том, что слова-признаки как бы «прилагаются» к словам-предметам, определяя и описывая их. Когда такая описательная связь становится для учеников понятной и привычной, учи-

тель может назвать слова-признаки именами прилагательными и помочь детям сформулировать их определение, как это было сделано при определении глагола. Постепенно термин «слово, называющее признак (слово-признак)» заменяется термином «имя прилагательное».

Порядок предъявления слов при знакомстве с этой частью речи такой же, как было описано выше. Сначала для наблюдения и упражнений используются слова, более привычные и знакомые детям, свойственные их небогатому словарю: *красный, синий, горький, сладкий, круглый, большой* и т.п. Постепенно вводятся реже употребляемые детьми прилагательные типа *светло-синий, зеленоватый, радужный, искристый* и т.п. Расширять словарь удобно в процессе распространения предложения (см. § 2 гл. VII).

В работе с прилагательными есть одна весьма существенная особенность, которая касается создания у младших школьников чётких ассоциативных связей.

Когда ученики знакомились с существительными и глаголами, то они рассматривали и прямую, и обратную связь между сущностной стороной этих понятий (предметностью и действием) и вопросами: глаголы называют действие и отвечают на вопрос что делает? ...; если слово отвечает на вопрос что делает?, то оно называет действие и является глаголом). С именем прилагательным этого делать нельзя, потому что на вопросы какой? какая? какое? какие? отвечают ещё и причастия (снег какой? – тающий). Поэтому вывод о том, что если слово отвечает на вопросы какой? и др., то оно является именем прилагательным, будет просто неверным. Следовательно, необходимо ограничиться только прямым выводом: имена прилагательные называют признаки предмета и отвечают на вопросы какой? какая? какое? какие?

При знакомстве с основными частями речи, целесообразно сравнивать их друг с другом. Если ученики в 1 классе поймут, чем похожи и чем отличаются слова-предметы и слова-признаки, слова-признаки и слова-действия и т. д., то в дальнейшем при их подробном изучении детям будет легче отделить существенные признаки каждой части речи от несущественных.

Предлог

Знакомство с предлогами.

Среди ошибок, встречающихся в письменных работах младших школьников слитное написание предлога с последующим словом занимает далеко не последнее место. Рядом с этими ошибками зачастую обнаруживаются ошибки в написании приставок: *Ветер помору гуляет и кораблик под гоняет*.

В процессе речевой практики, наблюдая и усваивая пространственное расположение предметов, дети учатся называть эти соотношения, но они не осознают средства, при помощи которых они выражаются, т.е. предлоги. Результатом является либо пропуск предлогов, либо (что бывает чаще) их слияние с существительными. В появлении этих ошибок играет определённую роль ещё и постоянная безударная позиция предлога в речи, вследствие

чего он оказывается сильно редуцирован: *висит [нъ] стене, говорит [нъ] телефону*. Если ещё учесть не совсем сформированное пространственное мышление детей, то станет ясным, что усвоение предлогов требует серьёзной и продолжительной работы, в которой не приходится рассчитывать на речевой опыт детей. Следует целенаправленно формировать умение слышать предлоги в спонтанной речи, понимать их значение и роль в языке.

Перед учителем стоят следующие задачи:

1. Помочь младшим школьникам осознать предлог как средство выражения пространственных отношений между предметами.

2. Сформировать представление о предлоге как отдельном самостоятельном слове.

3. Научить детей выделять предлоги в потоке речи и писать их отдельно от следующего слова.

4. Показать детям зависимость между предлогом и падежной формой связанного с ним имени существительного, т.е. раскрыть перед ними значение предложного управления.

Приступить к их решению можно следующим образом.

Учитель предлагает своим ученикам взять ручки:

– Внимание! Помещайте ручки туда, куда я укажу: на стол... под стол... у стола... над столом... за столом... по столу... со стола... перед столом.

Эти сочетания он произносит, слегка выделяя голосом предлог.

Затем даётся ещё несколько заданий, которые помогают уяснить, насколько хорошо ученики понимают и различают смысл различных предлогов:

– Что может лежать в шкафу для белья? Что может лежать под книжным шкафом?

На эти вопросы дети отвечают по представлению.

Учитель показывает соответствующие картинки или демонстрирует реальные предметы и ставит вопросы к каждой позиции:

– Что лежит в коробке. Что находится у коробки? Что вы видите над коробкой?..

Детям предъявляется сюжетная картинка, и учитель задаёт вопрос, в котором объединены две-три позиции:

– Какие предметы находятся под кустом, над кустом и за кустом?

В ходе выполнения таких заданий учитель отмечает предлоги, вызывающие особенные затруднения у учеников, для того, чтобы впоследствии учесть это при планировании материала для работы.¹

После нескольких подобных заданий учитель снова предлагает детям взять ручки и выполнять его инструкции:

– Положите (поместите) ручку на стол... под стол... за стол... стол.

Последнее слово неизбежно вызовет у детей затруднение: куда же положить ручку? Если они поступят по аналогии с предыдущими указаниями, например, положат ручку на стол, учитель сравнит инструкцию и действие детей:

– Я ведь просила положить ручку *стол*, а вы положили *на стол*. Положите её *стол*.

¹ Подробное описание коррекционной работы над предлогами см.: Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко Организация и методы работы логопеда на школьном логопункте. – М., 1991.

Учитель требует выполнения данной инструкции до тех пор, пока ученики не возразят:

– Но вы не сказали, куда ручку надо положить!

Как только прозвучит подобная фраза, начинается выяснение, что же именно не было сказано, какого слова учитель не произнесла. Таким образом внимание учеников привлекается к маленькому слову, указывающему пространственное положение предмета (где он находится).

На доске и в тетрадях чертится (или выкладывается на столах) схема словосочетания:
 где предлог изображён квадратиком, а связанное с ним существительное – прямоугольником. Квадратик может быть пустым, а может иметь внутри буквенное обозначение предлога: в .

После этого ученики будут выполнять упражнения на выделение предлога сначала из сочетания слов, потом из предложения. На этом этапе работы учитель требует ответа одним «маленьким словом»:

– Послушайте, что я произнесу, и повторите только «маленькое слово».

В кармане. (В). За рекой. (За). Прыгает по лужам. (По). Под горой журчал ручей. (Под)

В ходе выполнения упражнений учитель познакомит учеников с термином «предлоги».

Формулируя задания упражнений и произнося используемый речевой материал, учитель несколько выделяет предлоги голосом и приучать детей делать то же. Постепенно, по мере того как ученики всё свободнее и правильнее будут выделять и использовать предлоги в своей речи, учитель станет произносить все слова в обычной разговорной манере, без акцента на предлогах, но ученики, повторяя словосочетания с предлогами, всё же должны будут их выделять. Каждый ученик может отказаться от утрированного произнесения предлогов и перейти на обычную манеру речи только после того, как в его письменных работах исчезнут ошибки на написание предлогов.

Привлекая внимание учеников к «маленькому слову» – предлогу, требуя подчёркивать его голосом или, отвечая, называть только предлог, учитель, тем не менее, не сообщает им, что предлог – это отдельное слово. К такому заключению ученики должны придти самостоятельно.

Усвоение предлога как отдельного слова

Учитель предлагает ученикам определить количество слов в предложении *На поляне растут грибы*. Выполнение этого задания показывает, сложилось ли в сознании учеников представление о том, что предлог – это отдельное слово (ведь они произносили его изолированно). В случае правильного ответа учитель предлагает начертить схему этого предложения.

Если ученики ответят, что в предложении три слова, первое из которых *на поляне*, можно предъявить детям ещё несколько предложений этой же конструкции с заданием определить в них первое слово: *На ветке сидит птица. На стене висит картина. На лугу пасутся коровы. На столе стоит чашка. На небе сияло солнце*. Эти фразы помогут выделить собственно предлог, поскольку вторые слова в них разные. После этого надо вернуться к исход-

ному предложению *На поляне растут грибы*, определить количество слов и начертить его схему.

Аналогично выделяются предлоги в предложениях *В кустах свистели птицы. Из норки высунулась мордочка лисы. Котёнок спрятался под шкаф. Машина выехала из гаража*. В заключение ученики делают вывод: предлог – это отдельное слово.

После вывода специально подготовленный ученик или Незнайка задаёт провокационный вопрос:

– А почему вы решили, что предлог – это слово? Разве оно обозначает предмет, действие предмета или рассказывает, какой предмет? Слово должно иметь какое-то значение. А какое значение имеет *на*? или *под*? или *в*?

В беседе выясняется, что предлоги – это всё-таки слова, потому что у них тоже есть своё значение. Если мы говорим, что предмет находится *на*, то это значит, что он расположен на поверхности другого предмета, а если *под*, то он внизу, а другой предмет находится *над* ним.

Рассматривая различные предлоги таким образом, ученики приходят к выводу, что некоторые из них могут быть противоположными по смыслу, например: *на* - *с*, *в* - *из*, *над* - *под*, *к* - *от*, *за* - *из-за*, *под* - *из-под*. Есть предлоги, которые указывают на неподвижное состояние предметов, а вот предлоги *по* или *от* обозначают движение одного предмета относительно другого, предлог *из-под* говорит о том, что один предмет был *под* другим предметом, а теперь оттуда перемещается в другое место, и т.д.

За этими наблюдениями следуют упражнения на формирование умения выделять предлог в потоке речи.

Наблюдение связи предлогов в предложении со словами, называющими предметы

Познакомив учеников с предлогом как частью речи, следует показать и его роль в предложении. Учитель организует наблюдение смысловой связи предлогов с другими словами. При этом следует пользоваться не формальными терминами «имя существительное», «глагол», «имя прилагательное», а терминами – смысловыми заменителями «слово-предмет», «слово-действие», «слово-признак». Работая с предлогами в составе предложения, ученики, по сути, готовятся к синтаксическому анализу, который строится на смысловых связях и в котором части речи играют роли дополнений, определений и др. Чтобы не спровоцировать в дальнейшем смешения частей речи и членов предложения, целесообразно на данном этапе работы при анализе состава предложения оперировать только терминами – смысловыми заменителями, подготавливая тем самым чувственную основу понятия «члены предложения».

Рассмотрим это на примере анализа предложения *Митя заглянул в окно*.

Выделяем действие – *заглянул*, находим предмет, который это действие выполняет, – *Митя*. Далее составляем условные сочетания слов: *Митя в*, *заглянул в*, *в окно*. Находим самую тесную смысловую связь: *в окно*. Если ученики укажут на связь слова-действия с

предлогом *заглянул в*, учитель напомним им, что предлоги подобны указке, которая всегда куда-нибудь показывает. В данном сочетании *заглянул в* непонятно, куда она показывает. Затем по заданию учителя дети вставляют в предложение слово-признак (*Митя заглянул в освещённое окно*) и проверяют, изменилась ли связь предлога. В результате наблюдений ученики делают вывод: предлог связан по смыслу («дружит») со словом-предметом, даже если между ними появляется другое слово. Предлог «не дружит» со словами-действиями и со словами-признаками.

После вывода ученики приступают к выполнению упражнений на выделение предлогов и слов, с которыми они связаны по смыслу. В их числе будут задания на распространение предложений определениями, т.е. на включение между предлогом и словом-предметом слов-признаков, что требует предварительного выделения предлога и названия предмета, например: «Найдите в предложении *Тепло росткам под снежным одеялом* предлог и слово, с которым он связан по смыслу («дружит»)». (*Под одеялом*). В ходе выполнения упражнений учитель обращает внимание детей на то, что предлог связан по смыслу не со всяким словом-предметом, а только с тем, которое стоит в предложении после него.

Не следует сразу составлять синтаксические схемы предложений с предлогами (см. § 2 гл. VI), лучше ограничиться только линейными схемами: в |

. Этого нельзя делать потому, что в синтаксической схеме ученики должны будут оперировать вопросами *в чём? на чём?* и т. п., отвечать на эти вопросы сочетанием *в море, на крыльях* и ставить предлог и существительное на одну горизонталь в схеме. Такое тесное слияние может в понимании детей вступить в противоречие с утверждением, что предлог – отдельное слово. Синтаксические схемы предложений с предлогами можно будет строить только тогда, когда ученики прочно осознают, что предлог пишется отдельно.

Наблюдение предложного управления

Когда ученики усвоят, что предлог является отдельным словом, научатся выделять его в предложении, поймут, что он связан только со словом-предметом, стоящим после него, можно начинать рассмотрение предложного управления.

В начале учитель, как обычно, создаёт ситуацию, благодаря которой ученики оказываются перед новым языковым явлением, например, предъявляет предложение *Лиса живёт в норе*. Дети составляют его схему, выделяют предлог и связанное с ним слово-предмет. После этого предлог *в* заменяется в схеме предлогом *из*. Выясняется, что предложение потеряло смысл: *Лиса живёт из норе*. Некоторые ученики могут интуитивно изменить связанное с предлогом существительное: *Лиса живёт из норы*. В таком случае следует указать им, что все слова в предложении, кроме предлога, остались прежними.

Делается промежуточный вывод: при изменении предлога необходимо изменить и другие слова в предложении.

Начинается обсуждение нового языкового явления, возникают вопросы: какие слова должны измениться? каким образом они изменяются? Прежде всего меняется окончание связанного с предлогом слова-предмета: *в норе* - *из норы*. Кроме того изменение предлога

влечёт за собой замену слова-действия, поскольку прежнее действие не подходит по смыслу: нельзя жить *из* чего-то, из чего-то можно выйти, вылезти, достать, выкинуть и т.п. Учитель побуждает детей подобрать как можно больше соответствующих ситуации слов-действий (*выйдет, вылезет, вылезла, выходит, выскакивает, выскочила* и др.), а затем выбрать одно из них.

Для того, чтобы дети хорошо поняли это явление, предлагается ещё несколько подобных предложений, с которыми они проделают ту же работу. Затем учитель сконцентрирует внимание школьников непосредственно на зависимости грамматической формы существительного от предлога.

Для этого он предлагает ученикам изменить предлог на противоположный по смыслу в предложении *Лампа светит в окно*. В процессе работы выясняется, что изменяется только последняя буква слова-предмета, а заменять слово-действие не надо, поскольку предложение *Лампа светит из окна* так же верно, как и *Лампа светит в окно*. Смысл не исчезает, но изменяется: в первом случае говорится о том, что источник света находится внутри помещения, а во втором – что он либо в доме, либо на улице (для более точного определения местонахождения нужна дополнительная информация).

Аналогичным образом дети рассматривают ещё несколько предложений: *Мячик катится к стене (от стены)*. *Цветок упал на стол (со стола)*. *Собака бежит к столбу (от столба)*. *Ворона сидела на дереве (под деревом)*.

По мере наблюдений учитель выписывает на доске парами сочетания существительных с предлогами:

в норе	к столбу	в окне	к стене	на стол
из норы	от	из окна	от стены	со стола
	столба			

Ученики прочитывают каждую пару, сравнивают между собой и выделяют окончания. В результате делается ещё один вывод: при изменении предлога слово-действие менять нужно не всегда, а вот буквы на конце слова-предмета меняются.

После этого наблюдения выполняется серия упражнений, в которых одно и то же существительное сочетается с разными предлогами, закрепляется понимание связи между предлогом и окончанием слова-предмета. Следует учесть, что окончания существительных непременно должны быть ударными, т.е. стоять в сильных, хорошо узнаваемых позициях. В ходе выполнения упражнений ученики заметят, что некоторые предлоги сочетаются с одинаковыми формами слов-предметов – *на стене, по стене, к стене*, и внесут уточнение в сделанный вывод: при изменении предлога буквы на конце слова-предмета иногда меняются, а иногда – нет.

Примерные виды заданий и упражнений.

1. Допишите слова.

Скачет на кон... Три девицы под окн... Зажал в рук...

Поднялся из глубин... Машина с флажк... Встал с земл...

2. Вставьте по смыслу предлоги.

Достал ... кармана. Закружились ... головой. Прыгает ... дорожке.

3. Рассмотрите картинку и определите, где находится каждый гном? Допишите нужные предлоги и окончания.

Ученикам демонстрируется картинка с изображением сказочной избы и шести гномов, один из которых входит в избу, другой выходит, третий скрывается за избу, четвёртый – подходит к ней и т. д.

..... изб... изб...
..... изб... изб...
..... изб... изб...

4. Составьте по образцу как можно больше словосочетаний из данных слов с предлогами, подберите подходящие по смыслу глаголы (слова-действия). Напишите как можно больше таких словосочетаний.

Обратите внимание, как будут меняться буквы на конце данных слов.

Ковёр – сидит на ковре, прячется за ковром, ..□

Звезда – ...

Детям со слабо развитыми навыками письма во избежание ошибок можно предложить обозначать подобранные глаголы графически:

Ковёр – _____ на ковре, □ _____ под ковром, □.

5. Подберите предлоги, подходящие к окончанию слова-предмета. Следите, чтобы предлоги не повторялись.

... стене ... стеной

... стене ... стеной

... стене ... стеной

6. Прочитайте стихотворение и вставьте по смыслу предлоги.

Облетели листья ... клёна, Ставит дождь ... окна точки,

Клён ... холода дрожит. А ... крыше ... конца

... дорожке ... балконом Барабанят молоточки.

Золотой ковёр лежит. Лужи зябнут ... крыльца.

Задания.

1. Расскажите о предпосылках трудностей учеников в усвоении частей речи.

2. Выберите один из пунктов технологического плана и составьте конспект урока изучения материала.

Глава V. Формирование и коррекция навыков фонемного анализа

Основой для обучения детей правописанию является учение о фонемном составе слова. Фонема – это минимальная языковая единица, представленная в речи группой чередующихся звуков. Все программы графо-орфографических действий, которые необходимо вы-

полнять при написании (кодировании) слов, базируются на фонемном анализе.

В одной из своих работ Д. Б. Эльконин писал, что от уровня осознания ребёнком звуковой действительности языка и строения звуковой формы слова, зависит усвоение не только грамоты, но и грамматики, и орфографии.

Умения осуществлять фонемный анализ формируются на трёх уровнях: звуковом, фонемно-буквенном (графическом) и орфографическом. В подготовительном (добукварном) периоде ученики анализируют звуковой состав групп звуков или слов. При изучении букв работа переходит на фонемно-буквенный уровень, дети соотносят букву с фонемой, которую она обозначает, знакомятся с мягкими согласными и способами их обозначения, с большой буквой и др. Орфографический уровень подключается, когда дети изучают ударение, наблюдают в слове ударные и безударные гласные и констатируют факт обозначения одного и того же безударного гласного звука двумя разными буквами (*гора, трава*). Затем подобные наблюдения осуществляются на материале парных согласных (*век – без*).

Задачи звукового уровня – учить детей:

- различать звуки речи;
- характеризовать их по основным акустическим и артикуляторным признакам;
- определять в слове ударный и безударные гласные и парные согласные звуки;
- определять количество и последовательность звуков в слове.

Задачи фонемно-буквенного (графического) уровня – учить детей:

- обозначать фонемы соответствующими буквами;
- обозначать мягкость согласных звуков.

Задачи орфографического уровня – учить детей:

- понимать и определять сильную и слабую позицию звука;
- опознавать опасное место (орфограмму).

§ 1. Основные ошибки и пути их коррекции.

I. Широко распространённой ошибкой является смешение понятий звук – буква.

В основе появления таких ошибок лежит тот факт, что зрительные объекты всегда и всеми воспринимаются более отчётливо. Не зря в народе говорят: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Букву можно создать своей рукой – написать, вырезать, вылепить и пр. (т. е. включить наглядно-действенное мышление). Буквы могут ассоциироваться с бытовыми предметами (расчёской, лестницей, крышей и т. п.). Звуки же более абстрактны и не подкреплены столь сильной чувственной основой. Вследствие этого происходит интерференция: более сильный материальный образ буквы подавляет более слабый сенсорный образ звука. Отсюда и сакраментальная фраза: «Он не все буквы выговаривает правильно».

Нередко в возникновении этих ошибок немалую роль играет методический подход, при котором ученикам предлагается сначала прочитать написанное слово, а затем произвести его фонемный анализ. В этих условиях ребёнок не может не ориентироваться на буквенный

состав слова. Так, прочитав слово *топор*, ученик II класса не смог опознать редуцированный звук [Λ] в первой букве О, поскольку упорно произносил слово орфографически, как [топор].

Отсюда вытекает правило обучения детей фонемному анализу: слуховое восприятие и анализ звукового состава слова должны предшествовать написанию и чтению его буквенного состава. Для предупреждения смешения понятий «звук» – «буква» обучение нужно построить таким образом, чтобы фонемный анализ проходил в условиях аудирования и только после него ученик записывал слово буквами или прочитывал его. Другим условием предупреждения ошибок является одновременное наблюдение мягких и твёрдых согласных звуков, обозначаемых одной буквой, а также звуков в сильной и слабой позициях и их буквенных эквивалентов, например: [а]– в ударной позиции = а; в безударной позиции = а, о.

Большое значение для предупреждения и коррекции смешения понятий «звук» – «буква» имеет правильная терминология, которую учитель использует на уроках. К сожалению, до сих пор бытуют выражения *гласная буква, согласная буква, мягкая согласная буква* и т. п., несмотря на их абсолютную неправильность, ибо графический знак не звучит и не может, следовательно, иметь фонетических характеристик. В последнее время педагогической практике предложены другие термины, точно отражающие соотношение звука и буквы. В полном варианте они звучат, как *буква, которой обозначен гласный звук; буква, которой обозначен мягкий согласный звук* и т. п. Однако более распространены краткие варианты – *буква гласного звука, буква мягкого согласного звука* и т. п. Сегодня, в условиях бурно развивающихся информационных технологий необходима точная в содержательном отношении терминология.

II. Ошибки в характеристике звуков.

Часто случается, что ученики правильно выделяют и произносят звук, но делают ошибки в его характеристике, называют гласные звуки согласными, мягкие согласные твёрдыми и наоборот.

В основе этих ошибок также могут лежать недостаточно продуманные методические приёмы обучения, в частности, введение в работу всего спектра характеристик звуков – гласные, согласные, мягкие, твёрдые, звонкие, глухие – в течение слишком короткого времени. У детей не успевают сформироваться устойчивые ассоциативные связи между акустическим образом звука, его артикуляционным укладом и термином.

Чтобы избежать ошибок такого рода, необходимо уже в 1 классе поэтапно знакомить учеников с каждым параметром фонетической характеристики и отводить достаточное время для закрепления каждой отдельной связи «звук – артикуляция – термин».

III. Смещение оппозиционных звуков и соответствующих букв [с]–[ш], [с]–[ц], [т']–[ц], [п]–[б], [з]–[з'] и т. п.

Предпосылками смешения звуков, во-первых, могут быть либо нарушения развития речевых анализаторов, либо недостаточное их развитие.

Во-вторых, этот вид ошибок может быть спровоцирован нечёткой артикуляцией. При этом звукопроизношение у ребёнка не обязательно оказывается нарушенным. Он может

произносить звуки правильно, но если при этом артикуляторные движения слабые и вялые, темп речи чересчур замедлен или, наоборот, слишком быстр, если ребёнок говорит на вдохе, то и сигналы, поступающие в соответствующие центры коры головного мозга, не обладают достаточной чёткостью. Следствием этого становятся расплывчатое восприятие этих сигналов, плохое их различение, что в свою очередь ведёт к трудностям в выборе букв для их обозначения.

В-третьих, смешение звуков может быть обусловлено изменениями, которые происходят со звуком в разных позициях. Так, например, в словах *руки, луговой, звёздную* звук [у] произносится по-разному. Дети с их неокрепшим восприятием могут не узнать звуки в редуцированных позициях и не отнести их к одной и той же фонеме. Отсюда – обозначение их разными буквами.

Для установления причины смешения звуков, учитель направляет ученика на консультацию к логопеду или детскому невропатологу. Самостоятельно он может лишь констатировать трудности в фонемном анализе.

Предупредить подобные ошибки может правильное построение работы на самых первых этапах обучения. Оно заключается в предварительной подготовке артикуляционного аппарата, в упражнениях на развитие речевого дыхания, в развитии у детей способности слышать себя и ощущать движения своих речевых органов.

В 1 классе необходимо в течение продолжительного времени учить детей произносить группы звуков и слова, чётко артикулируя каждый звук и слегка его протягивая, дать им возможность почувствовать изменение артикуляционных укладов, соответствующее количеству звуков. Для решения этих задач целесообразно использовать следующую технологическую цепочку упражнений.

Первое звено – для анализа используются звуки, которые можно тянуть и которые далеки по артикуляционному образу, например, [аму], [фса] и т. п.

Второе звено – в анализируемую группу включается один краткий звук, например, [к] или [п]. Он обязательно должен быть последним: [лак], [мип].

Третье звено – краткий звук вводится в середину группы, между двумя контрастными по артикуляции гласными звуками: [аку], [ицо].

Четвёртое звено – краткий звук даётся в начале группы. Здесь возможны два варианта работы.

Первый – методом синтеза. Ученикам предъявляются три изолированных звука [п], [о], [л] и предлагается назвать слово, которое из них получится, а затем произнести это слово слитно, отчётливо обозначая каждый звук.

Второй – методом анализа. Детям сообщается, что сейчас они услышат группу из трёх звуков, которые им нужно будет повторить по одному. Звуки предъявляются подряд без пауз: [кол].

Различение оппозиционных звуков для ребёнка будет весьма затруднительно без хорошо отработанного умения чувствовать свои собственные артикуляционные движения.

Примерные виды заданий и упражнений.

1. Артикуляционная гимнастика.

Упражнения для губ:

а) Закрытые губы плотно сжать, потом расслабить, не открывая.

б) Слегка приоткрытые губы растянуть в улыбку, затем вытянуть в трубочку.

в) Губы вытягиваются в трубочку постепенно: сначала чуть-чуть, примерно, как при произнесении звука [а], потом, как при произнесении звука [о], и, наконец, как при произнесении звука [у]. Сами звуки при этом не произносятся.

г) Плотно сжатые губы открываются сильным толчком воздуха («взрыв»).

Упражнения для языка:

д) Широко распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе.

е) Кончик широкого чуть высунутого языка поднимается кверху и опускается вниз.

ж) Слегка высунутый язык лежит на нижней губе. Работают его края: язык то широкий («лопата») – то узкий («шильце»).

з) Кончик языка гладит бугорок за верхними зубами из стороны в сторону и спереди назад.

и) Кончик языка гладит изнутри нижнюю десну и зубы из стороны в сторону и сверху вниз.

к) Язык поочередно упирается кончиком в верхние и нижние зубы.

Упражнения для голосовых связок:

л) Отдельные слова, словосочетания или предложения произносятся шёпотом – тихим («для себя») и громким («для других»), голосом – тихим («для себя»), громким («для других»).

Артикуляционная гимнастика напоминает логопедическую, но на уроке в классе она решает иные задачи. Если логопед учит детей управлять артикуляционным аппаратом для того, чтобы потом сложить правильный уклад при постановке звуков, то учитель переносит акцент в сторону кинестетических ощущений. Поэтому и следует обращать внимание не на правильность артикуляции, а на её осознание ребёнком. Важно, чтобы ребёнок чувствовал именно свою, индивидуальную артикуляцию.

Артикуляционную гимнастику целесообразно проводить на каждом уроке письма. Обычно для неё отводятся первые 2-4 минуты урока. В начале 1 класса следует выполнять все упражнения, потом постепенно их число можно уменьшать, выбирая только движения, связанные с содержанием данного урока.

2. Упражнения в выделении заданного звука из группы звуков или из слова.

Используются традиционные упражнения, но построенные в коррекционном ключе.

Учитель задаёт рабочий звук, например, [с]. Ученики многократно произносят его, внимательно прислушиваясь к себе, концентрируя внимание сначала на слуховом восприятии, затем на артикуляционном укладе.

Результатом таких действий становится акустическая и артикуляционная характеристика звука: на что он похож (на шипение, на свист, на шум – ребёнок описывает свои собственные ощущения), какой звук речи он напоминает больше всего, а от какого сильно отли-

чается (здесь учитель может помочь детям, предложив для сравнения три-четыре звука); что делают губы и язык, когда произносится звук [с], работают ли при этом голосовые связки (ребёнок описывает не классический, а свой индивидуальный артикуляционный уклад).

После завершения характеристики учитель предлагает выделить этот звук в группе из пяти-шести изолированных звуков, например: [к], [р], [с], [м], [а], [с]. Затем ученикам предъявляются вперемешку слова, содержащие заданный звук или без него. Заданный звук можно, при необходимости, слегка выделять голосом.

При подборе лексического материала следует учитывать, что звук легче всего выделить в начале слова, затем – в конце, труднее всего – в середине слова.

3. Отгадывание звука по описанию артикуляционного уклада.

Учитель предлагает ученикам загадку, например:

– Задуман звук. При его произнесении нижняя губа чуть-чуть касается верхних зубов, между ними маленькая щель, через которую надо сильно выдохнуть воздух. Голоса нет.

Отгадав звуки [ф] или [ф'], ученики могут дать его фонетическую характеристику – согласный, глухой, твёрдый (или мягкий, если звук произнесён мягко).

4. Сравнительная характеристика двух звуков по акустическим и артикуляционным параметрам.

Упражнение выполняется в следующей технологической последовательности:

а) учитель предлагает для сравнения два звука, которые совершенно не похожи друг на друга, как, например, [л] и [щ];

б) в работу включаются звуки, имеющие некоторое акустическое ([м] – [н]) или артикуляционное ([б] – [м]) сходство;

в) ученики сравнивают звуки, очень похожие друг на друга акустически ([к] – [х]) или артикуляционно ([с] – [ц], [р] – [р']).

IV. Нарушение последовательности звуков в слове (перестановка и пропуски звуков и букв).

Одной из самых существенных и часто встречающихся трудностей младших школьников при записи слов является соблюдение последовательности звуков. Некоторые дети могут достаточно хорошо выделять заданный звук в слове, умеют характеризовать его, легко запоминают начертания букв, но затрудняются в анализе и сохранении нужного порядка звуков (букв) в слове. Предпосылки этих трудностей заключается в слабом развитии особых функциональных систем коры головного мозга, которые специально приспособлены к тому, чтобы сливать отдельные импульсы в плавные «кинестетические мелодии».¹ Отдельные звуки, которые обладают большей интенсивностью, связаны с более выраженными движениями артикуляционного аппарата подавляют звуки более слабой интенсивности. Отсюда возникают пропуски гласных или одного из согласных звуков в стечении, возможны пропуски целых слогов. Эту же природу имеют явления антиципации (забегания более интенсивного звука вперёд – *янрарь*) и персеверации («застревания» звука – *женжина*).

¹ А. Р. Лурия. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950.

Некоторые исследователи связывают эти ошибки с недостатками взаимодействия слухового восприятия и восприятия движений артикуляционного аппарата. Когда навык письма в достаточной степени автоматизирован, ученики в большей степени опираются на проговаривание, т. е. речевые кинестезии, на привычные движения руки при записи знакомого слова и в меньшей степени прислушиваются к звучанию слова как звукового комплекса.

У детей, допускающих нарушение последовательности звуков (букв), исследователи отмечают недостатки запоминания и воспроизведения не только звуковых рядов, но и других последовательных символов, например, месяцев, дней недели, ритмичных цифровых рядов и др.

Работа по предупреждению и коррекции этих ошибок должна вестись в двух направлениях.

Первое направление не связано напрямую с письмом, оно призвано развивать навыки последовательности. Учитель предлагает ученикам упражнения в «рядоговорении» и «рядододелании»: перечислении событий, линейного расположения предметов и др.; в выполнении серии последовательных движений, воспроизведении ритма и пр.

Второе направление предусматривает упражнения двоякого вида: а) в развитии умения очень чётко орфографически проговаривать слова перед их записью и в течение записи (письмо с проговариванием), б) в развитии «внутреннего слуха» (умения слушать самого себя и чувствовать движения своего артикуляционного аппарата).

Примерные виды упражнений

1. Перечисление в восходящем или нисходящем порядке месяцев года, дней недели, членов семьи по возрасту, животных по размеру и пр.

2. Называние, начиная сверху или снизу, частей тела, частей руки, ноги, называние предметов одежды, надетой на человека.

Выполнение этого упражнения способствует развитию словаря, так как далеко не всем ученикам знакомы многие из необходимых для перечисления слов: *темя, макушка, висок, подбородок, предплечье, запястье* и др.

3. Перечисление предметов, которые ребёнок видит по дороге из дома в школу и обратно.

4. Выполнение серии последовательных движений:

а) руки вытянуть вверх, в стороны, вперёд, вниз; повторить несколько раз;

б) локоть правой руки опирается на ладонь левой, предплечье с кистью подняты вверх, пальцы выпрямлены; отклонить предплечье правой руки влево, вперёд, поднять вверх; цикл повторить 3-4 раза;

в) рука стоит на столе, опираясь на локоть, пальцы выпрямлены; указательный и большой пальцы складываются в кольцо, выпрямляются, средний и большой палец складываются в кольцо, выпрямляются; цикл из двух движений повторяется несколько раз.

Серии последовательных движений можно выполнять, как глядя на руку и пальцы, так и без зрительного контроля.

5. Рисование бордюров (см. гл. III).

6. Отстукивание или отхлопывание группы ритмических ударов.

При выполнении этого упражнения нужно учитывать, что возможны ошибки, обусловленные либо слабостью слухового восприятия ребёнка, либо его моторной неловкостью. Если учитель сочтёт нужным включить такие упражнения в программу коррекционных действий, то ему необходимо разработать технологическую цепочку обучения детей в соответствии с классическим подходом – от простого к сложному. Она может быть такой:

1 звено – а) ● ● ●; б) ●● ●● ●●; в) ●●● ●●● ●●●;

2 звено – а) ● ●● ●; б) ●● ● ●●; в) ● ●● ● ●●;

3 звено – а) ●●● ● ●●●; б) ●● ●●● ●●; в) ● ●● ●●●;

4 звено – а) ●● ●●● ●; б) ●●● ● ●●; и т. д.

Точки обозначают короткие удары или хлопки.

7. Звуковые диктанты.

Учитель называет группу звуков или слово, например, *ом, мар, свил, сахар, радуга* и т. п. Ученики чертят звуковую схему, обозначая последовательно каждый звук небольшим кружком.

8. Орфографическое проговаривание при письме.

§ 2. Обучение фонемному анализу

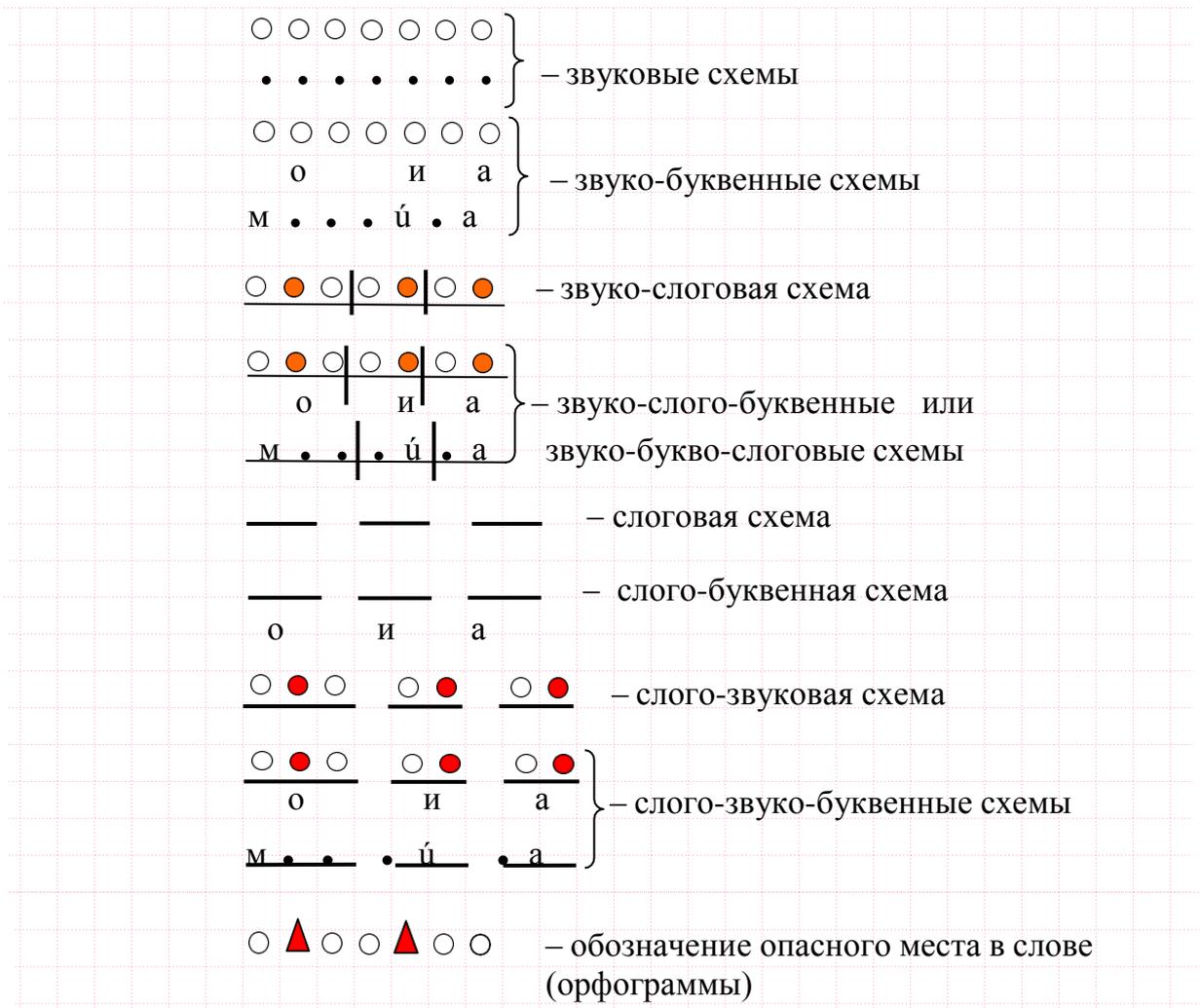
Ошибки фонемного анализа можно предупредить при помощи адекватной технологии обучения, которая предполагает поэтапное, последовательное, логически построенное изучение всех характеристик звуков.

При овладении звуко-буквенным анализом используются схемы различных видов. Тот или иной вид используется учителем в зависимости от задачи, стоящей перед конкретным заданием или упражнением. Схемы различаются мыслительными операциями, которые ребёнку приходится осуществлять для их построения.

В названии каждой схемы отражена последовательность её выполнения. Так, при выполнении схем, в названии которых впереди стоит слово *звуко-...*, работа начинается с изображения количества звуков, а в составлении схем, названия которых начинаются словом *слово-...*, первичным является обозначение слога и далее – по названию схемы.

Виды схем для фонемного анализа

Используемые обозначения: ○ – отдельный звук речи, ● – отдельный звук в схемах, не предусматривающих акустических характеристик звуков, ○ – гласные звуки, закрашенные красным цветом, _____ – любое слово (допускается обозначение глаголов двумя чертами), _ _ – графическое изображение слога, – – разделительная линия между слогами, – – опасные места в слове (орфограмма), закрашивается соответственно красным, синим или зелёным цветом, либо остаётся незакрашенной.



При обучении детей построению схем целесообразно одновременно знакомить их и с соответствующими названиями, показывая тем самым, что в нём содержится план действий. Названия могут изменяться в зависимости от предполагаемой последовательности действий.

Например, звуко-букво-слоговая схема слова *моржика* строится следующим образом:

- 1) чертим звуковую схему слова ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- 2) находим гласные и обозначаем их красным цветом ○ ● ○ ○ ● ○ ●
- 3) обозначаем заданные звуки буквами м ● р ж х ●
- 4) делим слово на слоги м ● р ж х ●

Построение букво-звуко-слоговой схемы осуществляется в том случае, когда слово записывается буквами, а на месте незнакомых детям звуков, орфограмм или звуков, заданных учителем, дети изображают кружок или точку.

Слого-звуко-буквенная схема строится в другой последовательности:

- 1) чертим слоговую схему — — — — —;
- 2) обозначаем количество звуков в каждом слоге ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○;
- 3) находим гласные звуки и обозначаем их красным цветом ○ ● ○ ○ ● ○ ●;
- 4) обозначаем буквами заданные звуки — м ● р ж х ●.

Составление схем всех видов может осуществляться аналитическим или синтетическим способом. В первом случае учитель называет слово целиком, ученики делят его на слоги или звуки, затем чертят заданную схему. Во втором учитель называет последовательно звуки или слоги, ученики изображают их графически, затем прочитывают получившееся слово.

Если работа не предполагает качественного анализа звуков, их можно изображать точками. Если же предстоит дать характеристику звукам и обозначить их соответствующим цветом, то изображаются кружки.

Составление схемы может осуществляться по фонемному восприятию или по фонемному представлению. В первом случае материал для составления схемы (слово, слог, звук) произносится вслух, т. е. участвует и слуховой анализатор (упражнение для обучения писать под диктовку). Во втором – ученикам на короткое время предъявляется предметная картинка или написанное слово, они молча воспроизводят слово во внутренней речи и чертят его схему (упражнения для подготовки к молчаливому письму «про себя»).

Технологический план изучения модуля «Фонемный анализ» в 1 классе

№	технологическое звено	примерные сроки
1	Звуки речи	
1.1	Понятие «звуки речи». Привлечение внимания учеников к звукам как явлению окружающего мира. Осмысление информационной значимости звуков и способа их образования.	2 или 3-я неделя сентября
1.2	Артикуляционный аппарат человека и способы образования звуков речи.	3-4-я неделя сентября
1.3	Определение количества звуков (в группах из 2-3 звуков) с опорой на слух и движения артикуляционного аппарата. Графическое изображение звука. Звуковые графические диктанты.	1 или 2-я неделя октября
1.4	Классификация звуков по способу произнесения – наличие или отсутствие преграды во рту. Упражнения на различение и группировку звуков по наличию или отсутствию преграды во рту.	3 неделя октября
2	Гласные звуки	
2.1	Понятие «гласный звук». Формирование и закрепление связи «звук – отсутствие преграды – гласный звук». Выделение гласных из группы изолированных звуков.	4 неделя октября
2.2	Обозначение гласных звуков в схеме. Формирование и закрепление связи «звук – отсутствие преграды – гласный звук – красный цвет». Определение количества гласных звуков в группе звуков, в одно-, двух- и трёхсложных словах	1-3-я неделя октября
2.3	Слог. Слоговой анализ (с опорой на количество гласных звуков в слове) и синтез. Слоговые схемы слова. Графические диктанты.	2-я неделя ноября
2.4	Ударение. Понятие «ударный гласный звук». Упражнения в определении ударного гласного в слове.	1-я неделя декабря – май
2.5	Понятие «безударный гласный звук». Безударная позиция звуков [а], [и] – опасное место в слове. Упражнения в поиске безударных гласных [а], [и] в словах и обозначении их как опасного места.	2-я неделя декабря – май

№	технологическое звено	примерные сроки
3	Согласные звуки	
3.1	Понятие «согласный звук». Формирование и закрепление связи «звук – наличие преграды – согласный звук».	4-я неделя ноября
3.2	Мягкие и твёрдые согласные звуки. Упражнения в различении и произнесении мягких и твёрдых согласных звуков. Обозначение мягких и твёрдых согласных звуков в схемах слов. Формирование связей «звук – наличие преграды – твёрдое звучание – синий цвет»; «звук – наличие преграды – мягкое звучание – зелёный цвет».	1-я неделя декабря – май
3.3	Обозначение мягкости согласных на письме буквами И, Е, Ё, Ю, Я, Ъ	3-я неделя декабря – май
3.4	Звонкие и глухие согласные. Упражнения в классификации согласных звуков по звонкости-глухости. Усвоение понятия парные согласные звуки.	1-я неделя декабря – май
3.5	Наблюдение слабой позиций звонких согласных звуков на конце или в середине слова перед глухими согласными.	2-я неделя января – май

1. Звуки речи.

Осознание понятия *звук речи*

В начале сентября, когда дети познакомятся со словом как единицей речи, поупражняются в определении количества услышанных слов, можно перейти к следующей ступеньке обучения – осмыслению звукового состава слов.

Сначала внимание учеников привлекается к привычным звукам окружающего мира для того, чтобы актуализировать их чувственные представления о звуке. Под руководством учителя они слушают различные звуки (стук, постукивание, скрип, шуршание, скрежет, звон и т. п.), пытаются охарактеризовать их и сравнить по звучанию, описать возникающие слуховые ассоциации. Одновременно ведётся работа по активизации и уточнению словаря на материале названия звуков. В заключение учитель попросит детей сказать, что такое, по их мнению, звук. Обобщающее суждение позволит им при помощи внешней речи уточнить своё понимание этого явления.

После осознания звуков, которые создают общий слуховой фон нашей жизни, учитель предлагает ученикам сравнить звуки, издаваемые окружающими предметами и животными, и обращает внимание детей на содержащуюся в них информацию. Так, скрип сосны говорит о том, что дерево заболело и ослабло, скоро оно сломается. Стук ветки в окно рассказывает о том, что около дома растёт дерево, оно расположено очень близко и ветки дотягиваются до окон, о том, что на улице ветреная погода, и чем сильнее и чаще слышится стук, тем, значит, сильнее дует ветер. Аналогично анализируются несколько различных звуков.

В заключение последует вывод: звуки, издаваемые окружающими нас предметами, рождаются под воздействием каких-либо обстоятельств, а не по желанию самих предметов.

В отличие от них звуки, издаваемые животными, произвольны. Они возникают тогда, когда животное хочет показать либо сообщить, что оно голодно или рассержено, увидело

врага или испытывает боль. Животные обладают специальным голосовым аппаратом, которого нет у деревьев, ветра, веток. В звуках, издаваемых живыми существами, значительно больше информации, чем в стуке, скрипе или шелесте. Вместе с тем, в крике, например, вороны её сородичи могут услышать и понять тревогу, но ворона не может сообщить, какой именно враг нападает и откуда, т. е. животные могут известить, но не могут рассказать, объяснить. Этот вывод будет сделан в конце беседы.

После такого вывода возникает резонный вопрос: а чьи же звуки могут рассказывать и объяснять? – Человека. Учитель организует беседу таким образом, что дети, сравнивая способности общения животных с речью человека, наглядно увидят особенности звуков, которые издаёт человек. Учитель обращает внимание детей на то, что люди не просто производят разные звуки (чихают, кашляют, кричат, смеются), но и говорят, и указывает, что при этом у них двигаются губы. Без видимых движений губ говорить невозможно. Дети легко убеждаются в этом, проведя нехитрый эксперимент: пытаюсь говорить с закрытым и с открытым ртом, но не двигая губами. Учитель сопровождает такие попытки комментариями и репликами, которые помогут понять, что движения губ позволяют человеку произносить разные звуки; из этих звуков получаются слова, слова затем складываются в предложения.

Заключительный вывод: животные издают только несколько звуков, а человек может произносить много звуков, это звуки его речи; звуки складываются в слова; человек знает очень много слов, при помощи которых может сказать о чём угодно.

Знакомство с артикуляционным аппаратом человека,
со способами образования звуков речи

Наблюдая способы образования звуков речи, учитель прежде всего указывает на губы – они всё время двигаются, изменяют своё положение; затем на язык, который то поднимается кверху и дрожит (*[p]*), то упирается в зубы (*[c]*), то слегка высовывается (*[л]*). Учитель показывает, какими словами можно описывать положения губ и языка при произнесении того или иного звука речи, побуждает их делать это самостоятельно.

Очень важно, чтобы ученики описывали только свои собственные ощущения, слушали собственные звуки, несмотря на то, что иногда их произношение может быть дефектным. Учитель – не логопед, у него другая задача, которую он и должен решать на уроках русского языка – формировать прочные устойчивые связи между индивидуальной артикуляцией ребёнка, звуком и графическим образом соответствующей буквы. В этом случае можно предупредить негативное воздействие нарушений звукопроизношения на письмо.

Такой подход не исключает коррекции звукопроизношения, но она должна проводиться в другое время, в других условиях и, разумеется, специалистом-логопедом. Практикой доказано, что при осмысленном и произвольном отношении к собственной артикуляции в процессе развития умения управлять артикуляционными органами у некоторых детей происходит самопроизвольная коррекция дефектного произношения звуков.

Определение количества звуков с опорой на слух и движения
артикуляционного аппарата

Уяснив, что такое звуки речи, дети упражняются в определении их количества в груп-

пах из 2-3 звуков. Сначала учитель произносит звуки, отделяя их друг от друга короткой паузой, например, [о] – [б], [с] – [в]. Ученики обозначают каждый звук небольшим кружком или точкой.

Когда дети освоятся с такими упражнениями, учитель называет группу из двух-трёх звуков без пауз, например, [ар], [фам] и т. п. Сравнивая звучание сначала одного звука и группы из двух звуков [а] – [ар], а затем групп из двух и трёх звуков [ар] – [ару], дети учатся определять количество услышанных звуков и обозначать каждый из них кружком.

Здесь же учитель начинает обучать детей умению писать звуковые диктанты. Он называет слово из двух-трёх звуков, например, *уж*, *сын*, а ученики чертят кружками звуковые схемы: оо, ооо.

Обучение классификации звуков по способу произнесения

Сопоставляя характер произнесения разных звуков, ученики с помощью учителя приходят к выводу, что они делятся на две группы: одни произносятся с преградой, другие – без преграды. Далее следует выполнение упражнений в различении и группировке звуков по наличию или отсутствию преграды во рту. Их основная задача – формирование и закрепление связи «звук – наличие или отсутствие преграды». Однако, принимая во внимание, что младшие школьники ещё не очень чётко ощущают работу речевых органов, целесообразно просто выучить шесть звуков, которые произносятся без преграды – [а], [о], [у], [и], [ы], [э].

2. Изучение модуля «гласные звуки»

Знакомство с понятием «гласный звук»

Когда ученики в достаточной степени осознают факт деления звуков на две группы, учитель приступает к работе со звуками, которые произносятся без преграды во рту, и помогает ученикам назвать их гласными. Для того, чтобы избежать смешения двух очень похожих терминов – «гласный звук» и «согласный звук», целесообразно сначала сформировать и прочно закрепить в сознании детей одну систему связей: либо «звук – отсутствие преграды – гласный звук», либо «звуки [а], [о], [у], [и], [ы], [э] – гласные звуки», называя при этом согласные звуки просто «другими звуками». На данном этапе ученики будут выполнять устные упражнения на выделение только гласных звуков в группе изолированных звуков или в словах, состоящих из двух-трёх звуков типа *ум*, *щи*, *кот*.

Обозначение гласных звуков в схеме _____, _____●○ ○●○ ○●○

В течение непродолжительного времени учитель закрепляет а предыдущую связь, а затем добавляет в неё новое звено: «звук – отсутствие преграды – термин «гласный звук» – красный цвет».

Сначала эта расширившаяся связь закрепляется в упражнениях с односложными словами типа *дом*, *волк*. Затем учитель предлагает для анализа двусложные слова типа *рука*, *камыш*. Ученики слушают называемые учителем слова, выделяют только гласные звуки и обозначают их в схемах

_____● или _____●●

Когда они освоятся с этой операцией, учитель осторожно предлагает трёхсложные слова. Но если при этом у детей возникнут значительные затруднения, то с трёхсложными сло-

вами следует поременить.

Для изображения звуковых схем можно использовать любые слова с двумя или тремя гласными звуками, а для звуко-буквенных схем необходимо выбирать только такие слова, в которых звуки соответствуют буквам, типа *замок, тумба, бузина, кирпичи, панама*.

Деление слова на слоги с опорой на количество гласных звуков в слове

Умение определять количество гласных звуков в слове является тем ориентировочным действием, которое позволит детям правильно выполнять слоговой анализ. Его можно осуществлять в двух вариантах.

Первый вариант. Ученики определяют количество гласных, после чего слово с одним гласным произносят целиком, слово с двумя гласными делят на две части, слово с тремя гласными – на три части. В каждом случае они чертят звуко-слоговые схемы:

или . 

Второй вариант. Ученики сначала делят слово на части на основании своих ритмических ощущений, чертят слоговую схему, а потом проверяют наличие в каждой части гласного звука. Получаются слого-звуковые схемы:

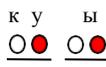
, или 

2.4 и 2.5 пункты технологического плана связаны с усвоением ударения. Эта работа будет подробно описана в §1 главы VI.

3. Изучение модуля «согласные звуки»

Знакомство с понятием «согласный звук»

Познакомив детей с понятием «гласные звуки», и научив обозначать их в схемах, учитель вводит название второй группы звуков, которые до сего момента дети называли «другими звуками». Выполняя упражнения в определении количества звуков в слове, учитель формирует у учеников одну из двух ассоциативных связей: либо «звук – наличие преграды – согласный звук», либо «все звуки, кроме [а], [о], [у], [и], [ы], [э] – согласные звуки». На этом этапе ученики составляют звуковые , звуко-буквенные или звуко-слово-буквенные , слоги-звуковые , слоги-звуко-буквенные схемы.

Цветовое обозначение согласных звуков пока не вводится. Это будет сделано позднее, когда дети познакомятся с мягкостью и твёрдостью согласных. Пока же они продолжают обозначать в схемах гласные звуки красным цветом, а кружки, изображающие согласные, оставляют незакрашенными.

Выполняя задания найти, назвать согласные звуки и обозначить их в схеме, дети будут учиться решать поставленные задачи опосредованно: чтобы показать в схеме согласные звуки, надо найти гласные (о которых в данном задании ничего не говорится) и обозначить их красным цветом, остальные звуки являются согласными.

Изучение мягких и твёрдых согласных звуков

На уроках обучения чтению при знакомстве с очередной буквой согласного звука, в

процессе чтения слогов и слов с этой буквой, учитель обращает внимание учеников на то, что одна и та же буква может обозначать два звука – мягкий и твёрдый (*на* – [на], *ни* – [н'и]). Букву, на которой удобно это показать, учитель выбирает самостоятельно, исходя из последовательности их изучения в букваре, по которому он работает.

Не следует сразу вводить обозначение твёрдых и мягких согласных в схемах синим и зелёным цветом. Необходимо предварительно создать и закрепить две новые цепочки ассоциативных связи: «звук – преграда во рту – согласный звук – твёрдый согласный звук»; «звук – преграда во рту – согласный звук – мягкий согласный звук». Кроме того важно научить детей правильно произносить мягкие согласные звуки, т. е. подкрепить слуховой образ артикуляционными ощущениями, иначе возникнет достаточно распространённая среди младших школьников неточность, когда они при фонемном анализе не обозначают мягкость звука произношением, а говорят: «*Это звук [н], он согласный, мягкий*». Подобная неточность чревата ошибками в обозначении мягкости согласного звука при письме. А чтобы не возникало неловкости при построении звуковых схем, на этом отрезке работы лучше ограничиться такими заданиями:

1. Послушайте слово. Назовите по порядку согласные звуки. (*сани, кино, салют*).
2. Послушайте слово. Начертите звуковую схему. Назовите второй согласный звук. Начертив схему, ученики найдут и обозначат красным цветом гласные звуки, затем назовут заданный согласный.
3. Назовите предмет (действие, признак) изображённый на картинке. Рассмотрите данную схему и скажите, соответствует она названному слову или нет. Назовите первый согласный звук.
4. Послушайте слово. Назовите мягкие согласные звуки.
5. Поиграем в игру «Скажи наоборот». Послушайте согласный звук. Если он твёрдый, произнесите его мягко. Если он мягкий, произнесите его твёрдо.

Когда ученики овладеют умением опознавать мягкие и твёрдые согласные звуки и произносить их, перед учителем встанет задача удлинить предыдущие связи: «звук – преграда во рту – согласный звук – твёрдый согласный звук – синий цвет»; «звук – преграда во рту – согласный звук – мягкий согласный звук – зелёный цвет». Эту задачу лучше решать поэтапно. Сначала ученикам предлагаются упражнения на закрепление первой связи. Дети чертят схемы слов, находят в них твёрдые согласные звуки и обозначают их синим цветом. Возможны упражнения в действиях обратного порядка: глядя на готовую схему, в которой звуки обозначены красным и синим цветом, ученики характеризуют каждый звук. Через непродолжительное время (возможно, на том же самом уроке или на следующем) такая работа продлевается со второй связью.

Обозначение мягкости согласных на письме буквами *и, е, ё, ю, я, ь*

Ошибки в обозначении мягкости согласного звука в письменных работах детей группы академического риска встречаются достаточно часто и бывают обусловлены тремя факторами.

Во-первых, ребёнок, допускающий подобные ошибки, может не различать на слух оппозиционность согласных звуков по мягкости-твёрдости. Эта предпосылка легко диагностируется (см. § 3 в главе II). Если в классе имеются ученики с такой проблемой, учителю следует направить их к логопеду или подобрать из логопедической литературы специальные упражнения для индивидуальной работы с ними.

Во-вторых, в основе подобных ошибок может лежать нечёткость произношения. Если ребёнок не воспроизводит ясного артикуляционного уклада, а у него получается нечто среднее между твёрдым и мягким звуком, в кору головного мозга поступают нечёткие импульсы, которые соотносятся с буквой согласного звука правильно, однако следующая буква гласного звука определяется тем вариантом согласного, который был воспринят в результате «смазанного» произнесения. Дети с такой проблемой могут писать то *кракает* вместо *крякает*, или *тубик* вместо *тюбик*, то *плявает* вместо *плавает*, или *криша* вместо *крыша*. Для предупреждения или коррекции подобных ошибок следует совершенствовать произносительную сторону речи детей, использовать упражнения артикуляционной гимнастики.

В-третьих, ученики могут недостаточно ясно усвоить тот факт, что мягкость согласного звука обязательно надо обозначать при записи слова. Такая проблема, обычно, возникает у детей, которые не научили переключать сознание с информации, заключённой в речи, на средства её передачи, на знаковую систему языка. Они могут чётко произносить мягкий согласный звук и, написав соответствующую букву, тут же оттормаживать его, переходя к обозначению буквой следующего гласного звука. Эти дети, как правило, составляют совершенно правильные звуковые схемы, верно называют звуки в слове (например, говорят: «В слове *коньки* третий звук [н']»), но делают это только устно «для себя», забывая при письме показать мягкость звука «для других». Чтобы предупредить или исправить ошибки такого рода, учителю следует в работу с данной темой включать и блок коррекционных упражнений (см. § 3 данной главы).

Наблюдение звонких и глухих согласных

С понятиями «звонкие согласные» и «глухие согласные» ученики знакомятся также в процессе изучения букв. Знакомясь по букварю или прописям с очередной буквой согласного звука, ученики наблюдают участие голоса в образовании звука: некоторые согласные можно произносить и голосом, и шёпотом, от этого звук не меняется ([р], [м], и др.); а некоторые при включении или выключении голоса превращаются в другие звуки ([с] – [з], [б] – [п]), т. е. существуют звуки, которые можно произнести или только шёпотом, или только голосом. Так дети на практическом уровне сталкиваются с явлением непарности и парности согласных.

Когда по букварю они познакомятся с тремя-четырьмя парами согласных звуков, учитель назовёт эти звуки парными, вводя этот термин методом опосредованного усвоения (подробнее см. в § 2 гл. IV). Совместными усилиями учитель и ученики формулируют определение парных и непарных согласных, отмечая общность артикуляции и разницу в работе голосовых связок.

Однако ощущение работы голосовых связок требует хорошо развитого кинестетического восприятия, в этом и заключается основная трудность детей риска при различении звонких и глухих согласных. Движения и губ, и языка более выражены в чувственном плане: их легче ощущать, их можно увидеть, а движения голосовых связок скрыты от ребёнка. Многие дети группы риска долго не могут понять, что при произнесении шёпотом голос отсутствует. Почему же его нет, если все слышат то, что произнесено? Не всегда помогает и тактильное ощущение работы голосовых связок при наложении руки на область гортани, поскольку не каждый ребёнок может ощутить слабую вибрацию, а если и ощущает её, то в своём сознании не связывает с работой голосовых связок. В его чувственном опыте нет ассоциативного образа голоса и, тем более, голосовых связок. Кроме того, дети не умеют чётко управлять своим голосовым аппаратом и произносят согласные в изолированном виде с призвуком [э]. У одних этот призвук выражен явно, у других еле заметен, но в любом случае ребёнок включает голос, вследствие чего не отличает звонких согласных от глухих.

В тех случаях, когда кто-то из учеников не может преодолеть возникающих трудностей, учителю следует изменить направление работы, т. е. идти не от восприятия и произнесения звука к его характеристике, а наоборот – от характеристики к произнесению:

- Звук [ч] – глухой, значит, как надо его произнести? (Шёпотом).
- Произнесите отдельно звонкий мягкий согласный [л’].

При этом происходит простое запоминание группы глухих и группы звонких согласных, в том числе и парных. Параллельно необходимо выполнять упражнения в умении управлять работой голосовых связок (см. артикуляционную гимнастику), а также постоянно сравнивать глухие и звонкие согласных по акустическим и артикуляционным характеристикам.

Наблюдение слабой позиций парных согласных звуков на конце и в середине слова перед глухими согласными

Наблюдение слабой позиции парных звонких согласных следует начинать в тот момент, когда ученики познакомятся с первой буквой парного звонкого согласного. Предположим, что это будет буква *в*. Учитель вводит в число слов, предназначенных для списывания по образцу, слова, в которых эта буква находится в конце слова-корня, например, *лов, полив*. Анализируя эти слова и сравнивая их с другими – *ива, Вова, слива*, ученики заметят, что буква *в* обозначает то звук [в], то звук [ф], причём последний появляется в том случае, если буква *в* стоит в конце слова. Это наблюдение закрепляется при подборе группы родственных слов, например, в процессе объяснения ученикам значения слова *лов*: *ловить, улов, ловчий, подловить, ловец, наловленный*. Выделив в словах корень, учитель обращает внимание учеников на то, что в одних словах корень произносится, как [лов], а в других – [лоф], однако во всех пишется одинаково. Эти же наблюдения можно провести в группе слов *слива, сливовый, сливка*. Таким образом уже в 1 классе учитель подготавливает учеников к усвоению данной орфограммы во 2 классе.

Работая с первой буквой парного звонкого согласного учитель лишь указывает на то, что существует такое явление, как оглушение звонкого согласного. Когда настанет черёд

следующей буквы парного звонкого согласного, например, *д*, это наблюдение повторится. При встрече с третьей и четвёртой буквами парных звонких согласных учитель охарактеризует соответствующие парные глухие согласные как опасное место, если они стоят в абсолютном конце слова или в середине перед другим (глухим) согласным. И далее, изучая очередную букву из числа обозначающих парные согласные звуки, дети при составлении звуковых схем слов отыскивают парные глухие и обозначают их небольшим треугольником как опасное место, например:

§ 3. Упражнения в фонемном анализе

На протяжении всего периода обучения в начальном звене школы дети регулярно упражняются в фонемном анализе. При его выполнении необходимо соблюдать следующие правила:

- фонемный анализ всегда предшествует зрительному восприятию слова, делать анализ слова, которое уже написано буквами, нецелесообразно и утомительно для учеников;
- фонемный анализ обязательно должен заканчиваться записью проанализированного слова, поскольку он и осуществляется ради этой записи, а не ради собственно анализа;
- фонемный анализ является сопутствующей записи операцией, поэтому не следует каждый раз давать полную характеристику каждого звука в слове, можно ограничиться характеристикой только заданных (учителем или заданием упражнения) звуков.

Рассмотрим фрагменты отдельных уроков, посвящённых введению учеников в фонемный анализ.

Тема. Звуки речи. Знакомство с артикуляцией звуков.

Звуковой состав слова. (4 часа)

1. Знакомство с понятием «звук речи».

Ученики вместе с учителем слушают различные звуки и в общей беседе устанавливают разницу между физическими звуками (стук, скрип и т. п.), звуками, которые издают животные, и звуками речи. Выясняется, что звуки речи свойственны только человеку.

– Мы уже знаем, что речь состоит из слов. Теперь попробуем определить, из чего состоят слова?

Учитель обращается к словам разных языков, предъявляет ученикам те из них, которые, имея общее значение, совсем не похожи по звуковому составу, например: *ночь* и *найт*, *мяч* и *болл*. Сравнив их, ученики попробуют объяснить, чем же они непохожи. Учитель, принимая активное участие в общем разговоре, подводит к выводу, что эти слова состоят из разных звуков.

Теперь детям можно задать вопрос: а что же такое звуки речи? Как, и при помощи чего они образуются? Свободные ответы детей на эти вопросы покажут начальный уровень осознания учениками понятия «звук» и их способность чувствовать артикуляцию.

2. Наблюдение звукового состава слов

Учитель предлагает ученикам медленно произносить слова, стараясь протягивать каждый звук, и при этом смотреть друг на друга. Можно также использовать небольшие зеркала, глядя в которые ученики смогут увидеть движения речевых органов при произнесении разных звуков. Чтобы дети явственно заметили движения губ и языка, нужно подобрать слова, при произнесении которых эти движения будут хорошо заметны, например *молоко*, *павлин*.

Вывод о способах произнесения звуков делается пока в свободной форме: кто-то из детей может сказать «рот говорит», кто-то – «звуки получаются, потому что губы и язык двигаются» и т. д.. На последующих уроках учитель приведёт учеников к более точному пониманию работы артикуляционного и голосового аппарата.

3. Артикуляционная гимнастика.

Чтобы успешно оперировать звуками, нужно научиться понимать и чувствовать движения своих губ и языка, работу голосовых связок. Для этого ученики выполняют упражнения артикуляционной гимнастики, приведённые на стр. 180.

4. Наблюдение механизма образования отдельных звуков речи, участия губ, языка и голоса.

Ученики под руководством учителя произносят различные звуки речи, обсуждают и усугубляют способ образования каждого из них: в каком положении при этом находятся губы и язык, участвуют ли голосовые связки.

Рассматриваются особенности произнесения, например, звука [м]. Губы плотно сомкнуты. Язык не принимает решающего участия. Убедиться в этом можно, произнося звук с языком, поднятым кверху, опущенным книзу или сдвинутым в сторону. Работу голосовых связок дети ощущают, произнося звук то громко, то тихо, шёпотом. Помогает в этом рука, положенная на горло.

Так уже с самого начала работы со звуками на примере непарных звонких ученики готовятся к усвоению парных согласных. В заключение дети делают вывод, что в образовании звука [м] участвуют губы и голос, а язык спокойно лежит внизу.

Аналогично рассматривается образование звука [с]. В этом случае главную роль играет язык: его кончик упирается в нижние зубы и если изменить его положение, звука не получится. А вот губы практически не участвуют: звук получается и при вытянутых, и при растяннутых губах. Голос тоже не участвует. Звук [с] произносится только шёпотом, при включении голоса получается другой звук – [з].

Таким образом анализируется произношение 6-8 звуков. В результате дети с помощью учителя делают вывод: каждый звук речи произносится по-своему; если изменить положение языка, губ, включить или выключить голос, то меняется звук.

Поскольку в дальнейшем ученики достаточно часто будут возвращаться к наблюдению работы языка, губ и голоса, то целесообразно познакомить их с термином «артикуляция» – работа или положение органов речи при произнесении звуков речи. Но не следует требовать от учеников обязательного использования этого термина в их собственной речи. Достаточно, если им будет пользоваться учитель, а дети будут его понимать.

В заключение целесообразно предложить ученикам произнести несколько коротких слов, сначала наблюдая в зеркале, как при этом движутся губы и язык, а потом проговорить эти же слова без зеркала, концентрируя внимание на движениях своего артикуляционного и голосового аппарата, после чего ещё раз повторить сделанный ранее вывод: слова состоят из звуков.

5. Знакомство с графическим изображением звуков.

Учитель просит учеников вспомнить любой звук, но не произносить его вслух. Дав 10 - 20 с на размышление (учим детей держать паузу между заданием или вопросом и ответом), учитель просит одного из учеников произнести задуманный им звук, например, [а].

Затем следует задание задумать и назвать два других звука. Оно выполняется так же, как и первое. Вызванный ученик называет два звука, например, [у], [м].

– Как вы думаете, сколько звуков произнесли Митя и Алёша вместе? (Три).

– Повторите эти три звука. ([а] [у], [м])

– А теперь вспомните и подготовьтесь произнести ещё три новых звука. Молчите, пока я не спрошу кого-то из вас.

После паузы один из учеников произнесёт, например, звуки [л], [п], [и].

– Попробуйте посчитать, сколько всего звуков было произнесено вместе с предыдущими? (Шесть).

Здесь уже не все смогут ответить правильно: кому-то трудно посчитать в уме, а кто-то просто забыл предыдущие звуки. Вот если бы они были зафиксированы на доске или на бумаге, тогда ответить на вопрос было бы легко.

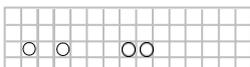
Учитель показывает ученикам, что звук обозначается точкой или маленьким кружком. Сначала был произнесён один звук, потом два, потом три. Их запись будет выглядеть так:

6. Формирование умения определять количество звуков.

Учитель просит учеников послушать звуки, которые он произнесёт, и сказать, сколько звуков они услышат: [а] [м] .] (Два). Оба звука обозначаются в тетради кружками через клеточку.

– А сколько звуков я произнесу теперь [ос]? (Тоже два).

– Пропустите вправо три клеточки и начертите их на той же строчке рядом:



В разговор вступает Незнайка и говорит, что дети выполнили задание неправильно. В первый раз чётко прозвучало два звука [а] [м]. А во второй раз прозвучал только один звук [ос]. Ученики, как могут, объясняют ошибку Незнайки. Учитель советует детям в поисках доказательства обратиться к артикуляции и показать, что во второй раз артикуляционные органы также выполнили два движения. Просто в первый раз между звуками была сделана остановка, а во второй такой остановки не было, но всё равно это были два разных звука.

Затем аналогичная работа проводится с тремя звуками, различающимися по артикуляции, например, [ова].

7. Упражнение в слиянии произнесённых звуков в слова.

Используются слова *кошка, кушак, дыра, графа*.

Учитель произносит первое слово в виде отдельных звуков [к], [о], [ш], [к], [а], дети должны узнать в них слово и произнести его. Незнакомые ученикам слова *кушак* и *графá* введены в упражнение для развития операции звукового синтеза. Многие ученики как только улавливают в череде отдельных звуков что-то знакомое, они произносят слово, используя свой речевой опыт, здесь включается механизм догадки. Этого не происходит, если череда звуков не наполняется смыслом. В этом случае ученики должны произвести операцию синтеза «в чистом виде», то есть произнести все звуки слитно.

Учитель помогает детям сделать вывод: звуки можно произносить отдельно, а можно слитно. Если звуки произносить слитно, то может получиться слово, например, «кошка», а может получиться что-то непонятное, например, «кушак» или «графá».

После такого вывода учитель поясняет значения неизвестных слов: *кушак* – пояс из широкого куска ткани или связанный из шнура; *графá* – полоса или столбец в таблице. Для экономии времени, следует наглядно показать ученикам *кушак* (или его изображение на картинке) и *графу* в любой таблице.

При синтезе неизвестных слов кто-то из детей может сделать неправильное ударение, и возникнут два варианта произношения слов: *ку́шак* – *куша́к*; *гра́фа* – *графá*. Эту ситуацию очень удобно использовать для начала обучения детей произвольному переносу ударения (см. «Изучение подмодуля «Ударение» в § 1 гл. VI). Пояснив значение слов, учитель обращает внимание учеников на то, что *куша́к* и *графá* – это правильное произношение слов, а *ку́шак* и *гра́фа* – неправильное.

– Вот видите, ребята, оказывается, слово можно произнести правильно и неправильно.

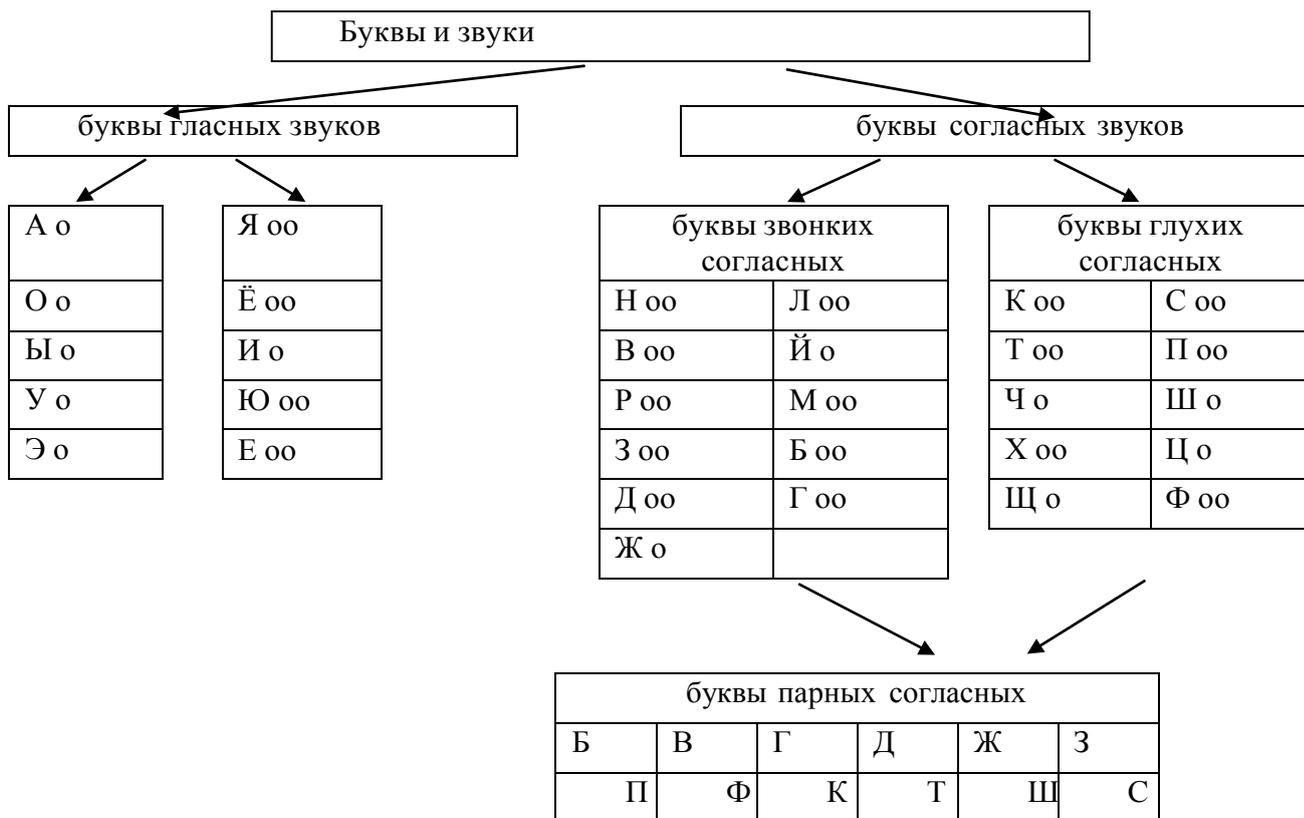
После этой реплики в целях подготовки учеников к усвоению понятия «ударение» учитель время от времени будет просить их произнести то или иное слово «правильно» и «неправильно», т. е. с правильным и неправильным ударением.

8. Знакомство с таблицей букв и звуков.

С момента знакомства с понятием «звуки речи» на протяжении многих уроков ученики будут почти самостоятельно составлять таблицу букв и звуков. Таблица может быть представлена в классе на большом листе ватмана пунктирной линией или карандашом, как шаблон. Однако лучше, если она будет начерчена тонкими карандашными линиями в специальной тетради для звуковых схем у каждого ученика.

Познакомившись со звуками речи, ученики обводят ручкой или фломастером верхний прямоугольник по карандашному шаблону, в который несколько позже, когда они научатся писать, будут вписаны слова «Буквы и звуки».

В процессе изучения и классификации букв и звуков дети обводят ручкой соответствующие графы и стрелки и вписывают в таблицу буквы, давая фонетическую и артикуляционную характеристику изучаемым звукам. Кружки рядом с буквами согласных звуков ученики будут закрашивать синим и зелёным цветом как знак того, что буква обозначает два звука – твёрдый и мягкий или один из них. В готовом виде в конце учебного года таблица будет выглядеть так (кружки будут закрашены соответственно красным, синим и зелёным цветом):



9. Упражнения в умении различать количество звуков и составлять количественные звуковые схемы.

Ученики делят страницу тетради на три части (лучше, чтобы они это сделали дома с помощью родителей). В левой части они будут чертить изображение одного звука, в средней – двух, в правой – трёх. Одного ученика можно вызвать к доске, чтобы остальные учились сверять свою работу с образцом.

Учитель произносит, например, группу из двух звуков. Ученики обязательно проговаривают услышанное «для себя», чётко артикулируя каждый звук, обсуждают друг с другом, кто сколько звуков услышал, а потом чертят нужное количество кружков. Затем учитель произносит единичный звук. После его записи – группу из трёх звуков и так далее вперемешку то один звук, то группы из двух или трёх звуков.

10. Упражнения в фонемном анализе по слуховому восприятию.

а) На доске стоит картинка, на которой нарисованы маки. Под ней расположена картинка с изображением раков. Возле каждой картинке начерчена звуковая схема соответствующего слова. Рядом с ними справа точно так же одна под другой расположены две картинки, на которых нарисованы лук и жук, и звуковые схемы.

Ученики произносят слова парами (*маки – раки, лук - жук*) и определяют, каким звуком слова отличаются друг от друга. Если ученики знакомы с буквами и умеют их написать, можно предложить им отыскать в схеме эти звуки и под кружком написать соответствующую букву.

б) Работа со стихотворением Я. Козловского .

Буква Л, придя на сквер,

Л сказала: - Очень жалко,

Повстречала букву Р.
Говорит: - Давай сыграем,
Ну, хоть в рифмы, например.

Что исчез наш колобок.
Р сказало: - Очень ... (жарко),
Он забрался в ... (коробок).

Л сказало: - Жёлтый **лис**...
Р сказало: - Варит **рис**.
Л сказало: - Лису **уголь**...
Р сказало: - Возит **угорь**.

Л сказало: - Просят ламу...
Р сказало: - Вставить ... (раму).
Л сказало: Я из ложи...
Р сказало: - Корчу ... (рожи).

Л сказало: - Через лог
На коне скачу буланом...
Р сказало: - Дую в ... (рог)
И не гнусь перед ... (бураном).

Л сказало: – Сбиться с лада...
Р сказало: Ты не ... (рада)!
Л сказало: – Дай иглу!
Р в ответ: – Кончай ... (игру)!

Учитель говорит ученикам, что прочтёт стихотворение, из которого некоторые слова «убежали», нужно определить, какие именно. Затем читает стихотворение от начала до конца без «убежавших» слов, делая на их месте паузы (в тексте эти слова даны в скобках). Желательно, чтобы текст был на парте у каждого ребёнка, в этом случае искомые слова следует обозначить прямоугольниками:

Л сказало: - Через лог
На коне скачу буланом...
Р сказало: - Дую в
И не гнусь перед

Л сказало: - Просят ламу...
Р сказало: - Вставить
Л сказало: Я из ложи...
Р сказало: - Корчу

Чтобы дети уяснили себе, что им надо делать, следует очень хорошо проанализировать слова, которые выделены жирным шрифтом, показать ученикам, что в каждом последнем слове в строчке вместо звуков [л], [л'] буква Р предлагает свои звуки – [р],[р']. Полезно показать картинки, на которых изображены *лис* и *рис*, *уголь* и *угорь*, чтобы уточнить понимание детьми смысла этих слов. Внизу под картинками при необходимости можно начертить звуковые схемы, сравнить их и вписать буквы, которые меняются местами.

В конце анализа дети повторяют весь алгоритм замены (начиная с третьей строфы): 1) выделить последнее слово в строчке, 2) звук [л] или [л'] заменить соответственно звуком [р] или [р'], 3) произнести новое слово.

10. Фонемный анализ по представлению.

В процессе письма, которое осуществляется без опоры на слух, вступает в действие фонемное представление о звуковом составе слова. А поскольку доля «молчаливого» письма достаточно велика, нужно упражнять учеников не только в фонемном восприятии, но и в фонемном представлении. Для этого удобно использовать простейшие загадки, в отгадывании которых дети не ошибутся, например, «Зимой и летом одним цветом», «Сидит дед во сто шуб одет, кто его раздевает, тот слёзы проливает» и т. п.

Учитель просит детей отгадать загадку, но слово-отгадку вслух не говорить, это будет

секрет. Если учитель чувствует, что кто-то из учеников никак отгадать не может, то после небольшой паузы молча показывает картинку, на которой нарисована отгадка. Слово также не произносится.

Затем следуют различные задания, например: в слове-отгадке первой загадки нужно назвать только последний звук; в слове-отгадке второй загадки – первый звук; в третьем случае – общее число звуков; в четвёртом – второй звук от начала и т. п.

Вместо загадок можно предъявлять картинки с изображением известных всем детям предметов, название которых тоже вслух не произносится.

11. Обучение решению ребусов.

Решение ребусов является одним из эффективных методических приёмов, способствующих автоматизации умений фонемного анализа. Одновременно эта работа развивает умения составлять план предстоящей работы и осуществлять его, следуя заданной инструкции. Но для того, чтобы дети не пытались интуитивно определить искомое слово методом проб и ошибок, что нередко происходит в практике, необходимо целенаправленно научить их способам решения ребусов (т. е. сформировать у них операционную основу действий).

Ученикам предъявляется ребус в виде изображения курицы, перед которой стоит запятая, показывающая, что от названия картинки следует отнять первый звук. Над картинкой помещена зачёркнутая буква *р*, рядом с которой написана буква *л*.

Учитель помогает составить план действий:

Устное составление плана с комментариями

Условная запись на доске

1. Назвать предмет на картинке словом и начертить его звуковую схему (пока умение оперировать звуковым составом слова не автоматизируется в достаточной степени, надо чертить звуковую или слоگو-звуковую схему заданного картинкой слова, она явится той чувственной основой, с которой дети будут производить указанные в ребусе фонемные действия);

1) о о о о о

2. Рассмотреть буквы или знаки около картинки и понять, что они обозначают;

2)

3. Выполнить указанное в ребусе действие (отнять первый звук, а звук [р] заменить звуком [л]);

,
[л] р л
/ о о о о о

3)

4. Произнести получившееся слово (*улица*).

4) ☺

Для выполнения составленного плана действий ученики объединяются в пары или группы. Дополнительно можно предложить им произнести получившееся слово «правильно» и «неправильно», т. е. с правильным и неправильным ударением (пока без термина).

Тема. Гласные звуки. (2 часа)

1. Классификация звуков.

Для того, чтобы направить работу учеников в нужное русло и активизировать их зна-

ния, учитель просит детей вспомнить и сказать, из чего состоят слова. Ответив, что слова состоят из звуков, ученики произносят в качестве примера несколько изолированных звуков.

После этого учитель предлагает попробовать разделить все звуки речи на две группы и спрашивает, что для этого нужно сделать? (Надо произнести звуки, послушать их, почувствовать их артикуляцию).

Описывая артикуляцию различных звуков, сравнивая её, ученики будут предлагать различные, самые невероятные основания для классификации, а учитель в ходе беседы тактично и ненавязчиво направляет внимание детей на то, что одни звуки произносятся с преградой во рту, и таких звуков большинство, а другие – свободно, без преграды, их меньше.

Вывод, сделанный учениками: звуки речи делятся на две группы – с преградой и без преграды.

В таблице букв и звуков дети обводят стрелки, идущие от верхнего прямоугольника к двум другим, обозначающим буквы гласных и согласных звуков, и сами эти прямоугольники. Определять, какой прямоугольник для каких букв предназначен, пока не следует: дети сделают это сами несколько позже.

2. Упражнения в различении артикуляции звуков.

Цель этих упражнений – формирование ассоциативной связи «звук – наличие или отсутствие преграды (т.е. артикуляционный уклад)».

Учитель даёт задание:

– Разделите страницу тетради пополам. В левой половине на верхней строке нарисуйте знак  он будет обозначать звуки, которые произносятся без преграды. В правой половине нарисуйте знак  который будет обозначать звуки, произносимые с преградой.

– Послушайте звук, тихонько повторите его про себя, почувствуйте его артикуляцию (работу губ, языка). Если звук произносится без преграды во рту, то в какой половине страницы вы его изобразите? (в левой под значком 

– Если же при произнесении чувствуется преграда, то вы нарисуете маленький кружок ... (на правой половине под значком .

Способ выполнения упражнения закрепляется на примере двух звуков, после чего учитель поочередно произносит 10-12 звуков, среди которых все шесть гласных. Повторяя и анализируя каждый услышанный звук, дети в свободной форме отвечают, есть преграда при его произнесении или нет, и в какой половине страницы следует его изобразить.

После выполнения всего упражнения, ученики должны вспомнить все звуки, которые изображены в левой половине страницы. При необходимости учитель поможет им и спросит, чем они похожи друг на друга (во рту нет преграды) и чем различаются (по-разному произносятся и слышатся).

3. Определение группы гласных звуков.

Обозначив группу звуков, которые произносятся без преграды, надо выяснить, какие же именно звуки относятся к этой группе и сколько их.

Для этого учитель помещает на доску 8 картинок, среди которых названия 5 предметов

начинаются с гласного звука, а З – с согласного, например: *арка, миксер, окна, шуруп, сверло, утка, иглы, эскимо*. Рядом или выше нарисована строка из 6 клеток.

Назвав предметы и выделив первые звуки в каждом слове, дети определяют, как они произносятся. Звуки, произносимые без преграды, учитель (или ученики) обозначают в клетках соответствующей буквой. Таким образом будет заполнено 5 клеток. Но строка разделена на 6 клеток. Может быть, кто-то из учеников вспомнит о звуке [ы]. Если нет – о нём напомнит учитель.

– Почему-то нет картинка предмета, название которого начинается звуком [ы]. Попробуйте сами вспомнить такое слово.

Дети, конечно, не смогут вспомнить такое слово и со свойственной им категоричностью скажут, что такого слова нет.

– Я не могу с вами согласиться. Разве вы вспомнили все слова русского языка? Конечно, нет. Поэтому нужно сказать более осторожно: «мы не могли вспомнить такое слово» или «мы не знаем такого слова». Это будет правильнее. А если вы хотите убедиться в том, есть ли слово, которое начинается со звука [ы] или нет, то дома возьмите любой словарь и просмотрите его, вдруг такое слово найдётся. Пусть это будет вашим домашним заданием.

4. Звуковой диктант.

Закрепить понимание гласных звуков можно в небольшом звуковом диктанте. Учитель произносит один звук, дети повторяют его «для себя» пытаясь почувствовать его артикуляцию и определить, есть ли преграда при его произнесении. Всего ученикам предъявляется 10-15 звуков, среди которых все шесть гласных.

Образец записи:

На данном этапе работы не стоит спешить обозначать гласные звуки красным цветом. Пусть у детей сформируется и закрепится основополагающая цепочка связей: «звук – артикуляция – принадлежность к одной из двух групп». Не будем забывать, что прежде, чем перейти к качественному звуковому анализу, детей необходимо хорошо подготовить к этому.

5. Выделение гласных в начале слова.

Выполнение того упражнения требует работы парами или небольшими группами. Сгруппировав учеников, учитель просит их послушать задание, запомнить его и совместно проговорить, что и в какой последовательности они будут делать. Затем предлагает послушать слово, выделить в нём и повторить первый звук. Если этот звук произносится без преграды, надо начертить схему слова в тетради и обозначить выделенный звук кружком.

Определив очерёдность действий, дети слушают первое слово астры и приступают к работе. Учитель наблюдает за ходом их работы и оказывает необходимую помощь. Убедившись в том, что дети успешно справились, называет второе слово *острый*. Так же анализируются слова *зайка, искать*.

В результате в тетрадях детей появятся графические изображения трех слов: **о** _____, **о** _____, **о** _____. Можно предложить им под кружками написать соответствующие буквы *а, о, и*. При этом ученики, знающие буквы, могут помочь своим незнающим товарищам.

Следующие слова учитель предъявляет группой: *флаг, утка, лампа, этот*. После ана-

лиза и обсуждения дети выбирают два слова *утка, этот*, чертят их схемы, обозначая кружком первый звук, а затем подписывают буквы *у, э*.

Учитель просит детей повторить все звуки, стоящие в начале слов, и сказать, что у них общего? (Они произносятся громко, свободно, без преграды во рту, поэтому объединяются в одну группу).

– Подберём слово, в котором есть звук [ы] в середине или в конце, лучше в конце. Начертим его схему, обозначим в ней звук и букву *ы*.

Настало время назвать выделенную группу звуков. Выслушивая предложения учеников, учитель не отвергает ни одно из них, но при этом мягко и тактично подводит к правильному решению, постоянно подчёркивая не просто присутствие голоса, а возможность и очень тихого, и очень громкого произнесения. В результате совместными усилиями этой группе присваивается название «гласные звуки» (голосовые, громкие).

Другая группа звуков, которые произносятся с преградой во рту, будет названа позже, когда понятие «гласные звуки» прочно закрепится в сознании учеников, иначе возможно смешение двух очень похожих терминов «гласные» – «согласные». Пока дети будут оперировать терминами «гласные звуки» – «другие звуки».

Формулируется вывод: звуки [а], [о], [у], [и], [ѐ], [э] называются гласными, потому что мы их говорим, а во рту ничего не мешает. И их можно громко кричать и долго тянуть.

6. Упражнения, подготавливающие усвоение ударения.

Чтобы дать ученикам немного отдохнуть, учитель организует игру в «правильное» и «неправильное» произнесение слов. Можно использовать те же слова, с которыми дети только что работали, или привлечь другие слова.

7. Графическое обозначение гласных звуков. Упражнения в классификации звуков.

а) Знакомство с графическим изображением.

Учитель проводит небольшую беседу, в ходе которой выясняется, что гласные звуки нужно как-то выделять в схеме. Выслушав различные советы учеников, в числе которых наверняка прозвучит предложение обозначать эти звуки цветом, учитель покажет несколько цветных кружков, среди которых один будет яркого, насыщенного красного цвета, а остальные – других цветов, но неярких, блёклых оттенков. Выбирая цвет для гласных звуков, дети повторяют звуки обеих групп, снова сравнивая их, а учитель позаботится о том, чтобы гласные звуки они произносили громко, свободно, с некоторым эмоциональным подъёмом, а согласные – более сдержанно, подчёркивая затруднения при их произнесении. Цель обсуждения состоит в том, чтобы дети, руководствуясь собственным эмоциональным восприятием, выбрали для обозначения гласных звуков яркий красный цвет и приняли «самостоятельное» решение: гласные звуки мы будем обозначать красным цветом.

б) Звуковой графический диктант.

Его задача – формировать новые цепочки связей: «звук – отсутствие преграды – кружок красного цвета»; «звук – преграда во рту – незакрашенный кружок».

Следует учесть, что возможны ошибки, если ребёнок будет выполнять это упражнение один, как бы наедине с самим собой: он может неправильно воспринять звук, спутать цвет

или просто отвлечься. Вместе с тем фронтальное обсуждение каждого продиктованного слова рискует превратиться в затянутую и неинтересную работу, которая из-за своей скучности будет малоэффективной. Поэтому целесообразно объединить учеников в пары или группы, чтобы они могли по поводу каждого звука советоваться, тем самым помогая друг другу. Учитель при этом диктует звуки не спеша, чтобы у детей было время для обсуждений.

Выполнять этот диктант можно в той же таблице, где левый столбец помечен символом  (звуки без преграды), а правый – символом  (звуки с преградой).

Сначала нужно вместе с детьми составить план действий. Он изображается на доске условными обозначениями:

Устное составление плана	Запись на доске
1. Слушаем звук	1) 
2. Повторяем его и чувствуем артикуляцию (есть преграда или нет);	2) 
3. Выбираем, куда его надо начертить	3)  или 
4. Решаем, нужно ли закрашивать красным цветом	4)  
5. Чертим кружок в таблице	5) 
6. Проверяем (для этого нужно снова произнести звук, можно сверить свою работу с работой соседа).	6) 

Учитель попеременно диктует гласные и согласные звуки, ученики чертят кружки в соответствующем столбце таблицы, совещаясь по поводу каждого звука.

После того, как они совместными усилиями охарактеризуют и изобразят несколько звуков, среди которых примерно поровну гласных и согласных, целесообразно проверить усвоение материала. Для этого ученикам предлагается написать аналогичный диктант самостоятельно, ни с кем не советуясь. Предварительно учитель напоминает, что каждый услышанный звук нужно повторить про себя и хорошо прочувствовать его артикуляцию.

8. Составление схемы качественного звукового анализа слова.

Учитель диктует: [y], [ум]. Ученики чертят схемы звуков о о о простым карандашом в тетрадах, а учитель – на доске, но делает это только после детей. Затем молча берёт красный мелок и закрашивает кружки, соответствующие гласным звукам:

– Почему я это сделала? (Потому что это гласный звук).

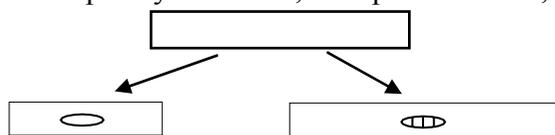
Далее ученики чертят в тетрадах схемы слов *ум, осы, ива, мы* и обозначают гласные звуки, а один из них выполняет задание на доске, причём это может быть и не самый сильный ученик. Если он допустит ошибку, то учителю не следует на неё реагировать: пусть ученики в ходе проверки сами заметят её и исправят.

Ученики проверят работу, сравнив свои схемы со схемами соседней и на доске. В случае разночтений, учитель просит более сильного ученика обосновать свой вариант.

9. Заполнение таблицы букв и звуков.

На шаблоне таблицы два прямоугольника, символизирующие группы букв гласных и согласных звуков, дети уже обвели чуть раньше. Теперь встанет вопрос, какой прямоуголь-

ник надо «отдать» гласным звукам – правый или левый? Принять решение предлагается самим ученикам. Сопоставив количество звуков, произносимых без преграды и с преградой, они убедятся, что гласных звуков значительно меньше, следовательно, символ надо изобразить в левом прямоугольнике, который меньше, а символ – в правом, который больше.



Позже ученики впишут в них слова «Буквы гласных звуков» и «Буквы согласных звуков». Но и сейчас можно обратиться к помощи родителей и попросить их красиво, печатными буквами вписать пока только в левый прямоугольник слова «Буквы гласных звуков».

10. Работа с силлогизмом.

Силлогизм – это сочетание двух суждений, между которыми существует определённая логическая связь. Поиски такой логической связи учат детей делать выводы на основе информации, полученной из речевого сообщения без опоры на чувственное восприятие.

Известно, что младшему школьнику уже доступны абстракция и обобщение, но они пока ещё чужды натуре ребёнка. Дети пытаются проецировать логические связи на знакомые жизненные ситуации, и, подобно Буратино, очень не хотят отдавать «Некту» своё яблоко. В то же время обучение в школе требует способности и умения делать достаточно широкие обобщения. Работа с силлогизмами учит детей рационально рассуждать, открывает им путь к обобщению и абстракции.

Учитель даёт задание: «Внимательно послушайте, что я прочитаю о звуке, и попробуйте понять, каким цветом нужно его обозначить».

Текст силлогизма написан на доске:

Все звуки речи делятся на гласные и «другие» звуки.

Звук [] не относится к «другим» звукам. Значит, он ...

Нужно хорошо объяснить ученикам, что обозначен не какой-то конкретный звук, а некий любой звук речи вообще.

Задание выполняется в два действия, что трудно для первоклассников, поэтому им надо активно помочь.

Первое действие – решение силлогизма. Ученикам предлагается открыть таблицу букв и звуков, после чего повторить по памяти (или прочитать) первую посылку. Учитель на большой таблице для фронтальной работы показывает указкой сначала на большой прямоугольник, обозначающий буквы и звуки речи, затем на стрелки, расходящиеся к двум прямоугольникам, дети слушают его и повторяют движения по своим таблицам в тетрадах в такт проговариванию посылки:

– Все звуки речи (показывают на верхний прямоугольник) делятся (показывают на стрелки) на гласные звуки (показывают на левый прямоугольник) и другие звуки (показывают на правый прямоугольник).

Затем произносится вторая посылка, дети определяют, где не может находиться заданный звук, и делают вывод – это гласный звук.

Второе действие – выбор цвета для обозначения звука. Ученики вспомнят, что гласные обозначаются красным цветом.

В заключение следует итоговое суждение: если этот звук не там, где «другие» звуки, значит, он там, где гласные звуки; гласные звуки обозначаем красным, значит, его надо закрасить красным цветом.

Тема. Деление слов на слоги. (1 час)¹

1. Артикуляционная гимнастика.

2. Определение темы урока.

Учитель молча чертит на доске схемы: _____, _____, _____.

– Что я начертила? (Схемы слов).

– Посмотрите, что я сейчас сделаю и попробуйте определить тему сегодняшнего урока.

Учитель делит схемы слов вертикальными чёрточками, а затем проводит беседу, в ходе которой помогает детям понять, что чёрточки делят схему (следовательно, и слово) на части.

Вывод: сегодня мы узнаем, как делить слово на части.

3. Упражнения в выделении гласных звуков и определении их количества.

а) Звуковой анализ.

Учитель диктует прямые и обратные слоги, затем слова, проговаривая их орфографически: *на, по, он, та; она, око, ода*. (В ходе работы можно пояснить детям смысл незнакомых слов: *око* – старинное русское название глаза, *ода* – торжественное стихотворение в честь какого-нибудь человека или события).

Ученики чертят в клеточках звуко-буквенные схемы (сначала обозначают звуки кружками, затем находят гласный звук, закрашивают красным цветом соответствующий кружок и вписывают печатную букву). В заключение дети говорят, сколько гласных в каждой группе звуков.

Образец схем:

○	●					●	○	●											
	А					О		А											

б) Самостоятельная работа.

Ученики получают карточки с картинками, на которых изображены, например, торт, маска, ладонь. Под каждой картинкой находится звуковая схема слова–названия предмета. Ученикам предлагается рассмотреть их, найти в схемах звуки [а], [о] и обозначить их цветом и буквами, при этом учитель предупреждает детей, что, выполняя эту работу, нельзя обращаться за помощью к товарищам.

Учитель напоминает ученикам план работы и рисует его на доске (см. выше).

После выполнения самостоятельной работы ученики меняются тетрадями и проверяют работу друг друга. При этом проверяющие, если они найдут ошибку, должны будут объяснить проверяемому, в чём заключается его ошибка.

4. Формирование понятия «слог».

а) Знакомство с термином.

¹ Упражнения построены на материале двух первых изученных букв – А, О. Если согласно прописям, по которым работает учитель, дети уже знакомы и с другими буквами гласных звуков, то используются все изученные буквы.

Учитель диктует: ФА. Ученики чертят схему и обозначают гласный звук. Рядом так же чертится схема следующего слога РА. Затем ученики «прочитывают» схему: ФАРА. Таким же образом они чертят схемы слов *зано́за*, *намаза́ла*. Получается столбик схем:

о о о о
о о о о о о
о о о о о о о о

В случае явных трудностей детей можно ограничиться двумя первыми словами.

— Вы обратили внимание на то, как мы чертили схемы? Не сразу целиком, а по частям. Слова как бы складывались, слагались из этих частей. Теперь мы с вами часто будем слагать слова из частей, поэтому надо подобрать название этим частям. Как бы вы их назвали, помня о том, что слова из них слагаются?

Учитель подводит учеников к термину «слоги» – частички, из которых слагается слово.

На уроке математики целесообразно закрепить это понятие (на материале сложения): целое, сложенное из частей, которые называются «слагаемыми». Полезно рассмотреть группу однокоренных слов *слоги*, *слагаемые*, *сложение*, *слагается* и установить их семантическое родство. В этом случае ученики не будут путать понятия «слог» и «слово», а также более быстро и чётко усвоят суть действия сложения.

б) Наблюдение зависимости количества слогов от количества гласных звуков в слове.

Учитель повторяет первое слово *фа́ра*, немного протягивая гласные звуки и обозначая их в схеме (дети делают то же в тетрадях), затем так же произносит слова *зано́за* и *намаза́ла*. В беседе выяснится, что слова распадаются на разное количество частей – слогов. Это количество совпадает с количеством гласных звуков.

Начерченные схемы делятся на слоги:

о ● | о ●
о ● | о ● | о ●
о ● | о ● | о ● | о ●

Следует вывод: слова делятся на части. Эти части называются слогами. В каждом слоге должен быть один гласный звук. В слове гласных звуков и слогов одинаково, например, если два гласных, то и слога тоже два.

5. Упражнения в делении слов на слоги.

Учитель предлагает детям вернуться к схемам слов *торт*, *маска*, *ладо́нь*, в которых они ранее определяли гласные звуки и вписывали буквы, и разделить их на слоги.

Затем для составления по слуху букво-слоговых схем предлагаются слова *картон*, *маха́ть*.

Образцы схем: А | О , А | А .

Один ученик под руководством учителя работает на доске.

– Послушайте слово. Если оно обозначает предмет, начертите его одной чертой, если действие предмета – двумя.

Картон.

– Определите гласные звуки и впишите в схему их буквы.

Для этого ученики должны повторить «для себя» слово, услышать гласный звук и обозначить его буквой. Получится схема А О .

– Разделите слово на слоги.

Аналогично проходит работа со вторым словом.

6. Диктант. Слоговой анализ слов. Закрепление понятия «предложение».

– Послушайте слово. Начертите его звуковую схему: *Нóра*.

– Найдите гласные звуки и обозначьте их буквами. Если кто-то знает буквы других звуков, то можно вписать и их.

– Разделите слово на слоги

о	о
о	а

– Сделайте то же самое со вторым словом *лакала*.

– Теперь с третьим – *молоко*. (Учитель произносит слово орфографически). В него вы тоже можете вписать все знакомые буквы.

В заключение ученики назовут все слова подряд. (*Нóра лакала молоко*).

– Как вы думаете, есть ли у Нóры хвост? Чтобы не ошибиться, вдумайтесь в смысл каждого слова. (Есть. Потому что сказано – *лакала*. Так говорят о кошке или собаке, а у них есть хвост).

– Эти слова рассказывают о кошке или о коте? Почему вы так решили? (О кошке, потому что про кота надо говорить *лакал* и кота не называют Нóрой).

– Смотрите, как много мы с вами узнали из этих трёх слов. Во-первых, что Нора – это ...

Учитель помогает детям обобщить сделанные заключения: «Животное, предположительно кошка, потому что не пьёт, а лакает».

– Во-вторых, мы узнали, что она кошка, а не кот, потому что ... (лакала, а не лакал).

– В-третьих, мне кажется, что эта кошка домашняя, а не бродячая. Как вы думаете, почему мне так показалось?

Это тоже достаточно спорное предположение, потому что в трёх словах мало информации. Но факт, что кошка лакает молоко говорит о том, что всё-таки есть кто-то, кто это молоко ей налил, т. е. хозяин или хозяйка. Кроме того, у неё есть кличка. Такого рода задания учат детей понимать скрытый смысл предложения и воспитывают критичность суждений.

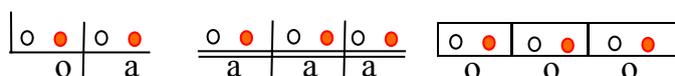
– Вот сколько в этих словах информации, значит, они не просто отдельные слова сами по себе, а это ... (Предложение).

– Ну, а раз это предложение, то надо соответствующим образом оформить схему. Первое слово в предложении пишется с ... (Большой буквы). Кто знает букву Н, может её вписать, остальные обозначат уголком. В конце предложения ставится ... (Точка).

– Найдите слово-действие, обозначьте его двумя чертами.

– А какое слово называет предмет, который это действие выполняет? (Нора).

– Схему слова *молоко* дорисуйте до прямоугольника.



7. Решение силлогизма.

– Внимательно послушайте, что я скажу (прочитайте текст). Подумайте и закончите предложение.

В слове столько слогов, сколько гласных звуков.

В слове два гласных звука.

Значит, в этом слове...

После того, как учитель прочтёт ученикам силлогизм (или они сделают это сами), нужно хорошо объяснить, что в нём идёт речь не о каком-то конкретном слове, а о любом слове с двумя гласными звуками.

Тема. Согласные звуки. Мягкие и твёрдые согласные. (3 часа)

1. Знакомство с понятием «согласный звук».

Наблюдение гласных звуков, определение их количества и деление слов на слоги, произнесение слов с протягиванием то одного, то другого гласного – все эти виды работы осуществляются в процессе изучения букв по букварю. Независимо от того, по какому букварю работает класс, на уроках одновременно происходит накопление «других» звуков (т. е. согласных) и соответствующих им букв. Когда ученики познакомятся с несколькими буквами согласных звуков, а понятие «гласный звук» в достаточной степени закрепится в их сознании, наступает время переключиться на другую группу звуков.

По ходу урока, познакомя учеников с очередной буквой и проведя все формы работы с ней, учитель предлагает кому-нибудь из них поставить на доску все буквы, с которыми дети познакомились в классе, а потом разделить их на две группы. Остальные ученики делают это на партах с буквами разрезной азбуки.

Для дальнейших рассуждений важно, чтобы ученик, вызванный к доске, выделил группу букв гласных звуков и группу букв согласных звуков.

– Ребята, вы поняли, почему Владик поделил буквы именно так? (Одна группа – буквы гласных звуков, а вторая – буквы «других» звуков, не гласных).

Поскольку группа букв, обозначающих звуки, произносимые с преградой во рту, всё увеличивается, возникла необходимость дать им название. Учитель сначала обращается к ученикам, может быть кто-то из них уже знает, что эти звуки называются согласными. Если нет – это скажет учитель.

Коллективно дети делают вывод: звуки, которые мы произносим, а во рту что-нибудь мешает, язык там, или губы – это согласные звуки.

2. Закрепление понятия «согласный звук». Упражнение в различении понятий «звук» – «буква».

Ученикам предъявляется слово. Учитель может просто назвать его, загадать загадку, отгадкой которой будет это слово, предложить вспомнить название предмета (действия, признака) по его описанию или назвать предмет (действие, признак) по сюжетной картинке и т. п.

Когда слово названо, дети чертят его звуковую схему, обозначают гласные звуки, делят на слоги и проверяют свою работу. Проверка заключается в соотнесении количества гласных и слогов. Затем учитель задаёт вопрос:

– Как называются остальные звуки?

Появляется Незнайка и говорит, что остальные буквы называются согласными.

– Вы согласны с Незнайкой?

Скорее всего, дети согласятся, не заметив подмены одного понятия другим.

– А вот я заметила ошибку, и сейчас вам это докажу. Кто помнит вопрос?

Возможно, сработает эффект подмены, и дети повторяют вопрос в таком виде: «Как называются остальные буквы?»

– Нет, я спросила, как называются остальные звуки, а Незнайка ответил, что остальные буквы называются согласными.

Повторяя вопрос, не нужно сильно выделять голосом слова *буквы*, *звуки*, их следует произносить нейтрально. Тем самым учитель развивает слуховое внимание учеников, заставляет их вслушиваться и вдумываться в каждое слово задания, искать разницу между двумя формулировками. Если ученики не смогут уловить эту разницу, следует попросить их проговорить вопрос и ответ «для себя» (включается внешняя речь), сравнивая оба варианта.

В беседе выяснится главное расхождение: в вопросе прозвучало слово *звуки*, а в ответе – *буквы*. Буква – это значок, он не может быть гласным или согласным, потому что молчит. А вот когда люди букву читают, они произносят звук, при этом во рту либо возникает преграда, либо нет.

Следует вывод: гласными или согласными бывают звуки, а не буквы.

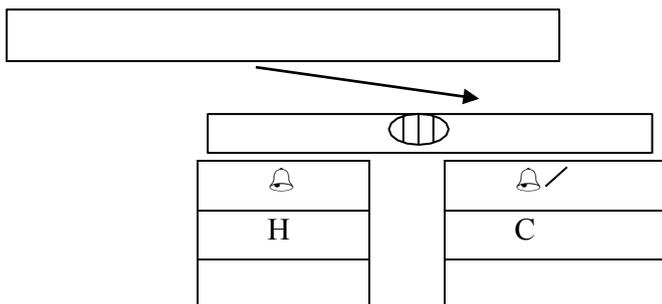
3. Наблюдение участия голоса в образовании согласных звуков.

После вывода учитель организует беседу, в ходе которой ученики, произнося согласные звуки уже изученных ранее букв, например, [с] и [н], сравнивают их артикуляцию. и устанавливают: звуки похожи тем, что губы почти не участвуют в произнесении (это легко заметить, произнося звук то растягивая губы, то сводя их в «трубочку»). Значит, от положения губ эти звуки не зависят, меняется только положение языка. (Если подходить строго с позиций фонологии, то в образовании звуков, безусловно, губы играют определённую роль. Но работая с младшими школьниками учитель обычно рассматривает согласный звук в сочетании с гласным, а при этом губы принимают позицию следующего гласного звука: *на, ну, ни*). Продолжая сравнивать звуки, дети отмечают, что оба звука произносятся с преградой во рту, следовательно, оба они являются согласными и в таблице должны быть помещены под соответствующим прямоугольником. Но между ними есть и отличие: [н] произносится как голосом, так и без голоса, а вот при звуке [с] голоса быть не может, иначе получается другой звук – [з].

Вывод, сделанный учениками, гласит: согласные звуки тоже делятся – на которые голосом сказать нельзя, только шёпотом, и на которые мы говорим и голосом, и шёпотом тоже.

При знакомстве с новыми понятиями и усвоении их на чувственной основе, дети формулируют вывод на том речевом уровне, на какой они способны. Позже, когда будут даны названия этим двум новым группам звуков – звонкие и глухие, когда эти названия относительно хорошо закрепятся в сознании учеников, учитель поможет им оформить вывод бо-

лее грамотно, на языке учебных формулировок.



В таблице букв и звуков под прямоугольником с символом  ученики обводят два прямоугольника, вытянутые вниз. В их верхних графах потом будут вписаны слова «буквы звонких согласных» и «буквы глухих согласных», а пока можно подобрать какие-нибудь символы, например, колокольчик чистый и зачёркнутый. В прямоугольники вписываются все изученные к этому моменту буквы согласных звуков.

4. Упражнение в составлении слова из букв.

На доске написаны несколько букв, например, *а, о, и, н, с*. Ученикам предлагается составить из них слово.

Комбинируя буквы, дети назовут слово *осина*. Вполне возможно, что на первое место в этом слове они поставят букву *а*. Тогда в конце окажется буква *о*. В этом случае следует подсказать им проверку слова *асино* путём замены маленьким словом *оно* и подбора слов-признаков с ударными окончаниями: *асино – оно, большое асино, лесное асино*. Но ведь обычно мы говорим *большая осина, лесная осина, осина – она*. Значит, на конце слова должна быть буква *-а*.

Так учитель впервые обращает внимание детей и на категорию рода, и на расхождение звучания и написания. На последующих уроках подобные наблюдения следует продолжить.

5. Наблюдение мягкого и твёрдого звучания согласного звука (введение в тему следующего урока).

Учитель организует анализ двух слов *носы* и *носи*, например, загадав загадку про нос и поставив это слово во множественное число, а затем спросив, что скажет мама дочке, когда купит ей новую юбку (*Носи на здоровье*).

Когда оба слова будут произнесены, на доске и в тетрадях ученики чертят их звуковые схемы одна под другой, и обозначают гласные звуки:

○ ● ○ ●
○ ● ○ ●

– Теперь поработайте без меня. Несколько раз повторите оба слова, чуть выделяя в каждом первый согласный звук, и внимательно его послушайте. А также постарайтесь хорошо почувствовать артикуляцию.

В результате этих действий ученики должны убедиться, что первые звуки слышатся и произносятся одинаково – [н].

– Теперь так же послушайте вторые согласные звуки. Что вы скажете о них? (Они звучат и произносятся по-разному: [с] и [с']).

– Таким образом, в двух словах у нас есть три согласных звука [н], [с], [с’]. Как вы думаете, на какие две группы из можно разделить? ([н], [с] – [с’])

Учитель предлагает детям попытаться самостоятельно дать определение звукам [н], [с] и звуку [с’]. Старательно усиливая и подчеркивая произнесение мягких и твёрдых звуков, учитель подводит их к тому, чтобы они сами произнесли слова *твёрдые* и *мягкий*. После этого можно проверить, бывают ли мягкими другие согласные звуки, например, [в], [к] [ф] и др.

В заключение делается вывод: согласные звуки бывают твёрдыми и мягкими.

– Посмотрите на схемы. Можно ли по ним узнать, какой согласный твёрдый, а какой мягкий?

Обе схемы выглядят одинаково и разница в звучании не отражена. Значит, можно подумать, что это две схемы одного и того же слова. Напрашивается вывод: твёрдые и мягкие согласные надо обозначать как-то по-разному.

– Для обозначения согласных звуков приняты два цвета – синий и зелёный. Посмотрите на эти кружки и попробуйте догадаться, какой цвет подходит к твёрдым, а какой – к мягким согласным.

Учитель показывает детям два кружка, один тёмно-синего цвета, а другой – нежно-зелёного, и старается направить ассоциации учеников в нужное русло. После выбора цвета кружки соответствующих звуков в схемах раскрашиваются синим и зелёным цветами.

– Теперь вы уже можете догадаться о теме нашего урока? (Мягкие и твёрдые согласные звуки).

После этого нужно уточнить, что звуки [с] и [с’] оба обозначаются одной буквой *с*. Аналогично уточняются согласные звуки всех ранее изученных букв. Выяснится, что в каждой из них «живут» два звука – мягкий и твёрдый. Это «открытие» заносится в таблицу букв и звуков: учитель предлагает ученикам рядом с каждой написанной буквой согласного звука нарисовать по два кружочка и закрасить один синим, а другой зелёным цветом.

6. Упражнения в различении мягких и твёрдых согласных, их правильном произнесении.

Цель упражнений – учить детей переключать внимание со смыслового образа, который возникает при восприятии сюжета, на внешнюю звуковую сторону слова.

– Послушайте маленькую историю про двух друзей¹. Их звали Тюля и Бом. Посмотрите на картинку, вслушайтесь в звучание имён друзей и попробуйте догадаться, кого как зовут.

Ученикам предъявляется изображение двух человечков. Один – высокий и угловатый, второй – круглый, пухлый. Дети предполагают, что пухлого и толстого зовут Тюля, потому что это имя такое же мягкое, как и он сам. А худого и длинного зовут Бом, потому что это имя – строгое, твёрдое.

– Как вы думаете, какие слова любит Тюля – которые начинаются с твёрдого или с мягкого согласного? (С мягкого).

¹ По мотивам истории о Тиме и Томе, приведённой в кн. Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман. Чтение без принуждения. – М., 1987.

– Ну, а Бом любит слова, которые начинаются с ... (твёрдого согласного).

– Когда Тюля [р'] љсует, то Бом [р] љскрашивает. Тюля играет в [м'] љчик, а Бом в это время пускает [м] љльные пузыри. Если Бом берёт в руки [д] љдочку, то Тюля тут же начинает [д'] љрижировать. Приятели живут дружно и никогда не ссорятся, потому что им не приходится спорить, кому что взять, кому чем играть.

Учитель сопровождает рассказ показом предметов, их изображений или демонстрацией действий.

– Из-за конфет и других сладостей они тоже не ссорятся, потому что любят разное. Посмотрите на стол. Как вы думаете, что выберет Бом, и что Тюля.

Детям предъявляются либо изображение накрытого к чаю стола, либо отдельные предметные картинки соответствующего содержания.

– Попробуйте понять, почему Бом носит пальто, а Тюля пиджак? (Потому что слово *пальто* начинается с твёрдого звука [п], а слово *пиджак* с мягкого звука [п']).

– Посмотрите на рисунок и постарайтесь определить, какие вещи принадлежат Бому, а какие Тюле.

Учитель показывает картинки, изображающие разные предметы одежды, мебели и т. п. Рассматривая их, ученики работают парами или группами, обсуждая между собой принадлежность вещей. Напомните ученикам, что это задание невозможно выполнить, не произнеся слово и не послушав первый звук. При этом важно обращать внимание и на артикуляцию звука.

– Однажды Тюля и Бом решили отправиться в путешествие. Разложили вещи, которые собирались взять с собой, и стали думать, кто что понесёт. Давайте им поможем. Я сейчас буду перечислять названия этих вещей. Если я назову вещь, которую должен нести Бом, вы начертите вот такую схему (учитель показывает схему слова, в которой первый звук обозначен кружком синего цвета). А вот в какой столбик её нужно поместить, вы догадаетесь сами (на доске начерчена таблица, в которой над левым столбцом изображён Бом, а над правым – Тюля, дети в своих тетрадях тоже делят лист на две половины).

– Если окажется, что вещь для Тюли, начертите схему там, где это будет правильно. Покажите, где? (Дети уточняют: под изображением Тюли, в правой половине).

– Это будет такая же схема? (Почти такая же, только кружок будет зелёного цвета).

– Всё понятно? Посматривайте друг за другом, и если увидите, что сосед ошибся, помогите ему.

– Сначала решим, кто из друзей возьмёт [р'] љюзак, а кто [р] љанец.

Учитель проверяет, в какую половину ученики поместили схемы слов и правильным ли цветом обозначили первый звук.

– Теперь начнём складывать в них вещи.

Учитель не спеша произносит слова по одному, делая между ними достаточные паузы: [к] љотелок, [к] љонсервы, [с] љахар, [ч'] љай, [в'] љилки, [л] љожки, [м'] љиски, [в'] љерёвка, [б'] љинобль, [к] љомпас, [к] љарта.

Ученики, помогая друг другу, чертят в таблице схемы.

– Вещи собраны, можно отправляться в путь. Вот перед ними две дороги: одна ведёт в [л']ес, а другая на [л]уг. Куда захочет идти Бом, а куда Тюля? (Дети отвечают только устно, не вычерчивая схем).

– Но Тюля и Бом хорошие друзья, поэтому они договорились идти между лугом и лесом, т. е. по самой опушке.

Уточняется лексическое значение слова *опушка*.

– А на опушке грибов видимо-невидимо. Стали друзья их собирать. А росли там – запомните! – [л']исички, [м]аслята, [б']елые, [с]ыроежки, [а]пята. Кто какие грибы собирал?

Учитель перечисляет сразу все названия грибов. Ученики сначала повторяют (самостоятельно «для себя» или друг другу), закрепляя слова в памяти, а потом распределяют их между Тюлей и Бомом.

Среди названий грибов есть слово, начинающееся с буквы гласного звука. Дети должны заметить это и сказать, что слово *опята* не подходит ни одному приятелю.

– Вышли друзья к реке. Пора наловить рыбы и сварить обед. А в реке водятся – запомните! – [с]ом, [с]азан, [л]осось, [л']ещ. Кто окажется более удачливым рыбаком? (Бом поймает три рыбы, а Тюля только одну).

Появляется Незнайка, поскольку в следующем задании будет содержаться прямая ошибка: друзья не могли приготовить блюдо, название которого начинается с гласного.

Незнайка: – Я, я дальше продолжу! Сварили они обед. А на обед у них были [р']ис, [р]ыба, [а]ладьи. (Оладьи они не готовили, потому что слово начинается с гласного).

Незнайка: – Ну и ладно, пусть оладьев не было. Зато они потом пили [к]фмлот, [к']сель, [л']имонад, [м]олоко, [ч']ай, [к]рфе и [м']неральную воду. Теперь правильно, все слова на согласный.

Вступает учитель, просит учеников повторить, что пили приятели.

– Вроде бы всё правильно, слова начинаются с согласного звука, но разве можно столько выпить! Да и где они всё это возьмут на берегу речки? Неужели всё с собой тащили? Давайте выберем то, что они могли пить на берегу реки. (Дети выбирают два напитка, один для Бомы, второй для Тюли).

Далее учитель продолжит.

– После обеда надо отдохнуть. Один из приятелей вытащил небольшую [н]одушку, лег и уснул. А второй ничего для подобного случая не припас. Оглянулся он вокруг, увидел [к']ирпич и подложил его себе под голову. Как вы думаете, кто спал на подушке, а кто на кирпиче?

Если дети, отвечая, будут ориентироваться на мягкость-твёрдость не самого предмета, а первого звука в его названии, значит, учитель достиг своей цели.

7. Начало наблюдения способа обозначения мягкости согласного на письме.

Даётся задание:

– Прочитайте слоги и внимательно вслушайтесь, как они звучат. На какие две группы их можно разделить? Напишите эти группы.

На доске (а лучше на карточке у каждого ученика) написаны слоги *са, но, ни, ны, со, си*.

Ученики читают их, анализируют и списывают в тетрадь в две колонки в зависимости от мягкости или твёрдости согласного звука.

Когда слоги написаны, учитель задаёт вопрос:

– Что вы можете сказать о гласных звуках и их буквах в первой и второй группе?

Выслушав ответы учеников, учитель подведёт их к выводу: после мягких согласных пишется буква *И*, а после твёрдых – *А, О, Ы*.

Далее последует анализ слогов или коротких слов, выполняя который дети рассмотрят это явление с другой стороны и сделают ещё один вывод: если в слове есть [и], то согласный перед ним мягкий, а перед гласными [а], [о], [ы] стоят твёрдые согласные.

На предыдущих уроках, когда ученики знакомились с буквами гласных звуков *а, о, и, ы*, они по указанию учителя внесли эти буквы в разные столбики таблицы, но в то время не уточнялось, почему надо делать так. А сейчас надо вернуться к этому.

– Посмотрите на таблицу букв и звуков. Теперь вам понятно, почему буква *и* написана отдельно от букв *а, о, ы*?

8. Упражнения в звуко-буквенном анализе.

а) Слуховой диктант.

Учитель диктует одно-два слова по выбору, просит учеников начертить слоگو-звуко-буквенные схемы и обозначить, если они есть, мягкие согласные звуки.

Тина, капали, сазан, пилили

Сначала составляется план действий. Если дети к моменту предъявления задания уже устали, план может быть написан на доске в готовом виде, а учитель только читает его, указывая на каждое действие:

Устный план	Запись условными знаками
1. Проговариваем слово по слогам	1) 
2. Чертим слоговую схему	2) <u> </u> <u> </u>
3. Добавляем в схему изображения звуков	3) <u>б</u> <u>о</u> <u>о</u> <u>о</u>
4. Находим гласные звуки, обозначаем их красным цветом (проверить правильность деления на слоги);	4) <u>б</u> <u>о</u> <u>о</u> <u>о</u>
5. Находим и обозначаем зелёным цветом мягкие согласные, а синим – твёрдые;	5) <u>б</u> <u>о</u> <u>о</u> <u>о</u>
6. Вписываем известные буквы согласных звуков	6) 

б) Обозначение звуков буквами.

– Спишите слова. Вместо точек вставьте букву *А* или *Я*.

Л.мки, л .пки, м. рка, спр. чь, т.нет, р.нка.

Кот.т., пол.нк., з.р.дка, спр.т.ли.

– Спишите предложения. Вместо точек вставьте букву *О* или *Ё*.

К.ля жд.т Сер.жу. Кошел.к пол.жен на ст.л.

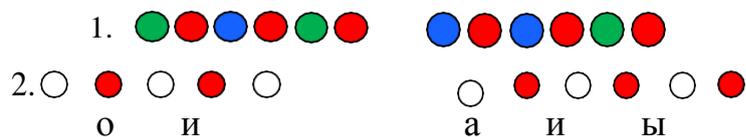
На веревке висят м.крые пел.нки.

– Спишите слова, где надо, вставьте букву Ъ, а где не надо - соедините соседние буквы.

Кон.ки, пал.ка, зон.тик, ден.ги, бол.но

9. Развитие абстрактно-логического мышления.

На доске (или на карточках) начерчены две группы цветных схем слов (к – красный, с – синий, з – зелёный):



Задание к первой группе: – Впишите в звуковые схемы буквы гласных звуков.

Задание ко второй группе: – Обозначьте, пожалуйста, цветом мягкие и твёрдые согласные

Возможно, ученики станут спрашивать, схемы каких слов здесь изображены. Но задача этого упражнения – переводить мыслительную деятельность детей в обобщённое знаковое поле, поэтому не надо наполнять схему каким бы то ни было конкретным содержанием. Пусть они применяют правило, которое только что сами сформулировали, т. е. ориентируясь на цвет, нужно в первой группе схем вписать после зелёного кружка букву *и*, а после синих – *а*, *о* или *ы*. Во второй группе схем – перед *и* закрасить кружок зелёным цветом, перед *о*, *а*, *ы* – синим.

Трудность заключается в том, что во второй группе схем последний звук первого слова является согласным, и после него нет гласного звука. Учитель проводит обсуждение создавшейся ситуации, выслушивает предложения учеников и помогает им сделать вывод: когда слово не известно, то определить, твёрдый или мягкий последний звук нельзя. Он может быть твёрдым, как в слове *домик*, а может быть мягким, как в слове *возить*. Его изображение надо оставить незакрашенным.

Далее, продолжая знакомиться по букварю с очередными буквами согласных звуков, ученики будут наблюдать парность согласных звуков по мягкости-твёрдости и вносить эти сведения в таблицу букв и звуков.

10. Упражнение в составлении схемы предложения и письме.

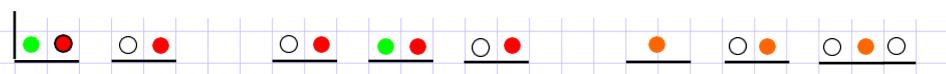
Ученики составляют по сюжетной картинке различные варианты предложений, из которых учитель выбирает одно для записи. Это должно быть предложение без предлогов, чтобы не спровоцировать ошибку слитного написания предлога и имени существительного; в нём не должно быть глагола с безударным окончанием *-ет*; в словах должно быть как можно меньше неизученных букв. Например, можно выбрать предложение *Нина купила ананас*.

– Сейчас мы напишем это предложение. Сколько в нём слов? (Три: *Нина*, *купила*, *ананас*).

– Устно разделите каждое слово на слоги и начертите слоговые схемы.

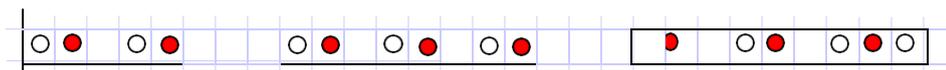


Далее ученики, помогая друг другу, чертят слого-звуковую схему и обозначают в ней гласные звуки и мягкие согласные.



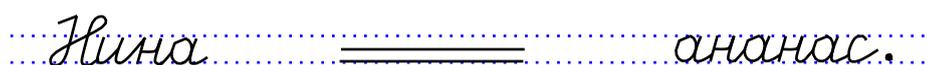
– Найдите слово, называющее действие, и обозначьте его двумя чертами.

– Найдите слово, которое называет того, кто это действие выполняет. (*Нина*). Подчеркните его одной чертой. Схему оставшегося слова дорисуйте до прямоугольника.



После этого ученики под схемой самостоятельно напишут предложение. При этом перед ними должны находиться образцы написания букв. Если дети к этому времени научились писать только буквы Н, А, С, И, то в слове *купила* им неизвестны почти все буквы, поэтому под схемой они смогут написать только первое и третье слова:

Образец записи:



Задания.

1. Расскажите об основных ошибках фонемного анализа и разработайте несколько упражнений для коррекции каждой ошибки.
2. Раскройте особенности коррекционно-развивающей технологии формирования навыков фонемного анализа, которые позволяют предупредить неуспешность и ошибки учеников.
3. Составьте два конспекта уроков на одну из фонемных тем.

Глава VI. Технологии предупреждения неуспешности в овладении навыками правописания.

В понятие «правописание» входят графика, орфография и пунктуация.

Графика представляет собой систему отношений между буквами письма и звуками (фонемами) речи, а также совокупность всех средств данной письменности и правил начертания букв и других знаков. Графические нормативы определяют обозначение фонемы буквой на основе прямого соответствия, обозначение мягкости согласных, разделение слов пробелами, употребление прописных букв, способы сокращения слов. Однако они не обеспечивают соблюдение единообразия в написании слов. Так, по правилам графики фонетический состав слова *солёный* может быть передан буквами в зависимости от индивидуального восприятия пишущего человека: *салёный*, *салёнай*, *сольоный*, *сальоный* и т. д.

Тенденция графической записи слов свойственна дошкольникам, которые учатся писать по слуху. К сожалению, она может сохраниться и даже закрепиться у младших школьников,

особенно в тех случаях, когда учитель уделяет излишне много внимания фонемному анализу слова, не сопровождая его орфографической работой. Именно орфография регламентирует правилами выбор единого варианта написания слова из множества возможных.

Орфографией называют исторически сложившуюся систему единообразного написания, которая используется в письменной речи, а также свод правил, которые определяют это единообразие. К компетенции орфографии относятся: кодирование звучащего слова в написанное на основе правил выбора букв; перенос слов на другую строку; слитное, раздельное или дефисное написание нескольких связанных по смыслу слов и др.

Современная русское правописание базируется на трёх основных принципах – фонетическом, морфологическом и традиционном.

Фонетический принцип отражает прямое соответствие звука и буквы и действует в тех случаях, когда в слове нет слабых позиций, например: *вот, он, сразу, кран*. Он присущ, в основном, графике.

Морфологический принцип предполагает одинаковое написание морфем (частей слова), не зависящее от их произношения в разных позиционных условиях. Он является ведущим в русской орфографии, на нём построено большинство методик обучения правописанию. Согласно этому принципу при решении орфографических задач сначала определяется либо место орфограммы в слове (если речь идёт о слабой позиции звука), либо принадлежность к части речи (например, в случае правописания предлогов, наречий), а затем выбираются способы решения задачи. Исторически сложившиеся чередования согласных в корне (*друг – дружок, петух – петушиный*) не являются орфограммами, поскольку в них нет альтернативы: ни при каких условиях нельзя сказать или написать «другок» или «петухиный».

Традиционный принцип также используется орфографией. Он действует в случаях, когда выбор буквы для звука, стоящего в слабой позиции, обусловлен этимологией (*жизнь, щука, пальто*) или традицией (*сильного, росток – возраст*).

Пунктуация – это система знаков препинания, образующих вместе с графикой и орфографией основные средства письменного языка, а также правила употребления этих знаков.

Кодирование слова (выбор букв для обозначения звукового состава слова) может осуществляться на двух уровнях – практическом и теоретическом.

Практические навыки письма вырабатываются индивидуально и зависят от типа ведущей памяти. Так, у некоторых людей лучше развита слуховая память, и они при письме опираются на слуховой образ слова. Чтобы предупредить ошибки письма у детей с таким видом памяти, в методиках принят приём орфографического чтения и проговаривания, в котором отсутствует редукция звуков, и все они произносятся в сильных позициях соответственно написанным буквам, т. е. вместо *у [б'элЛвь]зайца* ученик читает *у [б'элого]зайца*. Уже в 1 классе учитель объясняет и показывает детям, что на уроках чтения и на уроках русского языка читать надо двумя разными способами, которые преследуют различные цели. В первом случае целью является донесение до слушающего основной информации, заключённой в тексте, или понимание её самим читающим. Во втором случае ученики читают для того, чтобы запомнить, а потом воспроизвести буквы, которыми написано читаемое

слово.

У других людей ведущую роль играет зрительная память. Человек запоминает графический образ слов, и если при письме он сталкивается с трудностью, то воспроизводит возможные варианты написания слова и выбирает наиболее привычный для его зрительного восприятия. Для людей с таким типом памяти характерны замечены письменных букв на печатные:

мл-тл

Существование такой тактики письма вызывает сомнения в целесообразности упражнений на исправление допущенных кем-то графо-орфографических ошибок. Некоторые методисты настоятельно не рекомендуют включать их в работу. Однако в учебной деятельности присутствует такой важный компонент, как контроль, проверка написанного, следовательно, учитель не может игнорировать обучение детей поиску и исправлению ошибок, однако делать это следует с большой осторожностью.

Включая в работу образцы письма с ошибками, необходимо выполнять три главных правила. Во-первых, ученики должны хорошо понимать цель упражнения и иметь чёткий план действий, направленных исключительно на проверку данного материала (слов, предложений и др.). Во-вторых, учеников 1 и 2 (при необходимости и 3) классов следует сначала познакомить с правильно написанным материалом, а потом предъявить его же, но уже с ошибками. В-третьих, обнаружив ошибку, ученик должен её выделить и исправить непосредственно в слове: зачеркнуть неверно выбранную букву и вписать другую, вставить пропущенную букву и т. п. В-четвёртых, исправленные слова он обязательно должен написать правильно.

Значительное число людей при письме опираются на двигательную память руки. Ошибки воспринимаются ими как кинестетический дискомфорт, и в случае затруднений они пишут варианты слов, выбирая наиболее комфортный.

Перечисленные способы практического письма лежат в основе явления, называемого «врождённой грамотностью», которое позволяет человеку, не отягощённому осознанным знанием орфографических правил, писать без ошибок. Однако обладание указанными способами нельзя считать полноценной предпосылкой грамотного письма, поскольку человек в одинаковой степени может запоминать как правильное, так и неправильное написание слов. Немалую роль в формировании орфографической грамотности играют теоретические навыки, которые придают всем видам памяти избирательный характер и позволяют отделять орфографически правильные образы слов от неправильных.

Теоретические навыки письма формируются в процессе усвоения правил правописания на протяжении всех лет обучения в школе. Главная трудность их формирования заключается в том, что ребёнку нужно одновременно производить фонемный анализ слова, опираясь на акустико-артикуляционные характеристики звука, и при этом тормозить графическую запись слова (т. е. обозначение каждого звука соответствующей буквой), заменяя её орфографической (правильным выбором буквы для обозначения каждого звука). Другими словами, он вынужден одновременно реализовывать три программы действий – фонемного анализа, графической записи и орфографических действий, причём две последние про-

граммы находятся в конфронтации друг с другом.

При обучении детей письму ни одну из двух названных стратегий – практическую и теоретическую – нельзя игнорировать или недооценивать, поскольку они являются следствием мозговой организации деятельности человека. Так, людям с ведущим правым полушарием головного мозга свойственно целостное, нерасчленённое восприятие. Любой анализ слова «...разрушает целостность восприятия, автоматизм написания, а значит, разрушает «врождённую грамотность».¹ Ребёнок с ведущим левым полушарием, встретившись с трудностью написания, вспоминает правило и выполняет необходимые орфографические действия. Насколько значимы эти особенности при обучении детей, доказывает эксперимент, проведённый в одной из петербургских школ. Ученики писали один и тот же диктант два раза: первый раз до изучения орфографического правила, а второй – после его изучения. Результаты второго диктанта показали, что дети с левополушарным мышлением сделали в пять раз меньше ошибок на изученное правило, чем в первом диктанте, а дети с правополушарным и смешанным типом мышления сделали ошибок в четыре раза больше. Значит, рекомендация учителя, которую традиционная методика настоятельно предлагает давать детям перед написанием слова: «подумай, какая в слове орфограмма и вспомни правило», – оказывается неприемлемой для достаточно большого числа учеников.

Значит ли это, что учитель может позволить части учеников не учить правила, не решать грамматические и орфографические задачи, если это разрушает врождённую грамотность, а писать по наитию? Ответ на этот вопрос можно дать только с учётом целей и задач обучения. Перед учебным предметом «Русский язык» стоит задача не только учить детей орфографически грамотному письму, но и формировать учебную деятельность на материале русского языка. Решение обеих задач достигается путём гибкого варьирования заданий и упражнений. Какие-то задания даются для развития орфографической грамотности и при их выполнении учитель предоставляет ученикам возможность использовать удобные для каждого стратегии письма, не требуя единообразных действий. Какие-то задания посвящены решению второй задачи (формированию учебной деятельности), и при их выполнении ученики будут составлять план действий, применять для его реализации заданные инструкции или правила. Важно только, чтобы оба вида заданий были представлены равномерно. При этом, поскольку учебная деятельность в школе является ведущей, все школьники должны знать правила и определения понятий, уметь действовать по инструкции или по плану, но практика применения этих знаний и умений каждым учеником является индивидуальной.

Итак, в центре внимания школьного учителя находится теоретический уровень правописания.

Для того чтобы без ошибок кодировать слово на теоретическом уровне, необходимо:

I. Владеть навыками фонемного анализа:

– уметь делить слово на последовательный ряд звуков, сохраняя при этом целостное восприятие слова;

– понимать, что такое слабая и сильная позиция для каждого типа звуков – гласных и

¹ В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 2001. – С. 93.

согласных;

– уметь оценить позицию каждого звука в слове и определить её как сильную или слабую (определить орфографическую задачу).

II. Уметь решать орфографические задачи:

– выбирать способ решения задачи (актуализировать правило, соответствующее выделенной орфограмме);

– определять средства решения задачи (составлять и осуществлять план последовательных действий, ведущих к решению задачи);

– реализовать намеченный план, контролируя выполнение каждого отдельного действия.

III. Владеть знаниями и навыками, необходимыми для осуществления действий, указанных в правиле (например, знать, какие слова называются родственными и уметь их подбирать, знать морфемы слова и уметь их определять и пр.).

Условия успешного овладения навыками фонемного анализа были раскрыты в предыдущей главе, теперь в центре нашего внимания будет находиться процесс формирования у младших школьников навыков решения орфографических задач.

В основе решения любой орфографической задачи лежит, как правило, общий комплекс действий. Прежде всего – обнаружение орфограммы, т. е. того места в слове, которое подлежит проверке. Во-вторых, – распознавание орфограммы и выбор соответствующей программы решения (правила или ассоциативной связи). В-третьих, – осуществление программы решения. Рассмотрим подробно технологию формирования орфографических навыков на примере изучения орфографической единицы «Безударные гласные звуки», поскольку в начальной школе она занимает центральное место.

Алгоритм проверки этой орфограммы имеет следующую структуру:

- 1) выделение безударного гласного звука [а] или [и] в слове;
- 2) определение типа орфограммы, т. е. места безударного гласного – в корне или окончании (если орфограмма в окончании – опознавание части речи);
- 3) выбор и реализация соответствующего способа проверки:

Безударный гласный звук			
в корне	в окончаниях		
	глаголов	существительных	прилагательных
а) – подбор однокоренных слов; – выбор проверочного слова;	г) – определение спряжения;	в) – определение склонения;	– постановка вопроса
	–постановка проверочного слова в ту же форму, в какой стоит проверяемое слово;		

Однако усвоение алгоритма проверки – это только один из путей формирования грамотного письма. Другим путём является ассоциативный способ письма или письмо по аналогии. Его отличие от письма по правилу заключается в том, что «пишущий не получает образца орфограммы, вспоминая правило, в тексте которого заключён этот образец, а отыскивает его среди слов, правописание которых для него не вызывает сомнений и хорошо сохранилось в памяти. В данном случае возникают прямые ассоциации между записываемым словом и каким-нибудь другим словом (или словами) без посредства обобщающего правила».¹

Рассмотрим действие ассоциативного способа проверки на примере, приведённом Д. Н. Богоявленским. Ученики писали диктант со словами, имеющими корни *-копот-/-копт-/-копч-, -покой-, -готов-, -полз-*. Через два дня была проведена работа над ошибками, на которой дети выделяли названные корни, подбирали однокоренные слова, находили проверочные. Через две недели, в течение которых слова с этими корнями не употреблялись, учитель провёл новый диктант, в который были включены слова *покойница, приготовишки, копчушки, выползки*. Их смысл был объяснён детям, но без привлечения родственных слов. Результаты эксперимента убеждают в эффективности письма по аналогии: ученики экспериментального класса сделали в данных словах в 6,6 раза меньше ошибок, чем ученики контрольного класса.

Суть смысловых ассоциаций (письма по аналогии) заключается в переносе представления о графической форме корня, усвоенного в предварительных упражнениях, на новые родственные им слова, который происходит по такой схеме: запоминание графической формы корня и его значения – установление родства незнакомого слова со знакомыми по корню – перенос написания корня знакомого слова в незнакомое. Другими словами, ученик может проверить слово *приготовишка* словом *готовый*, понимая, что это родственные слова с одним и тем же корнем, который должен быть написан одинаково в обоих словах. А поскольку написание корня в слове *готовый* ему хорошо знакомо, он и переносит это написание в слово *приготовишка*. Проблема в том, чтобы у детей возникали правильные ассоциации, а не ложные, чтобы они не соединяли, например, слово *удивительно* со словом *разделительный*, а слово *поражение* со словом *дрожит*.

В своих исследованиях Д. Н. Богоявленский указывал на следующие причины ложных аналогий.

1. Недостаточный запас слов.

При его истощении ученики начинают придумывать несуществующие слова, например: *толпа – толпы, толповой, толпятся, толпник, толпитесь, толпная, натолпиться; слон – слонёнок, слониха, слоноват, слоневод, слонокорм, слономойка;*

2. Непонимание значения корня.

Чем корень менее конкретен по форме и по смыслу, тем больше ошибок допускают

¹ Д. Н. Богоявленский. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – С. 133.

ученики. Так, к слову *возить* однокоренные слова были подобраны правильно, а к слову *заметка* – помимо правильных подобраны слова *металл, приметил, метаться, комета, предмет, метро, пулемёт* и т. п.

Непонимание значения корня наблюдается и у учеников среднего звена. Так, к слову *обнажались* (*Леса с печальным шумом обнажались*) были подобраны слова *обнажённый, обнажение, нагой, обнажить, обнажился, обножился, обножка, обнажачка, обнож, ножик, обножья, обножа*. Подобные примеры показывают, какую важную роль в установлении правильной аналогии играет понимание значения корня.

3. Проверка слова после того, как оно уже написано.

В этом случае включается феномен, называемый в психологии «гипнозом ошибки»: ученик подбирает слово, соответствующее сделанной записи, отвергая все остальные, в том числе и правильные. Например, написав *кочаются*, ученик подбирает «проверочное» слово *кочка, зарявела – рывкнул, запохи – запах*.¹

Для того чтобы у детей формировались оба умения проверки – по правилу и по ассоциации, следует уделять большое внимание работе с морфемным составом слов и упражнениям в подборе однокоренных слов. Именно поэтому над изучением правил проверки безударных гласных надо работать не после усвоения морфемного состава слова, а одновременно с ним.

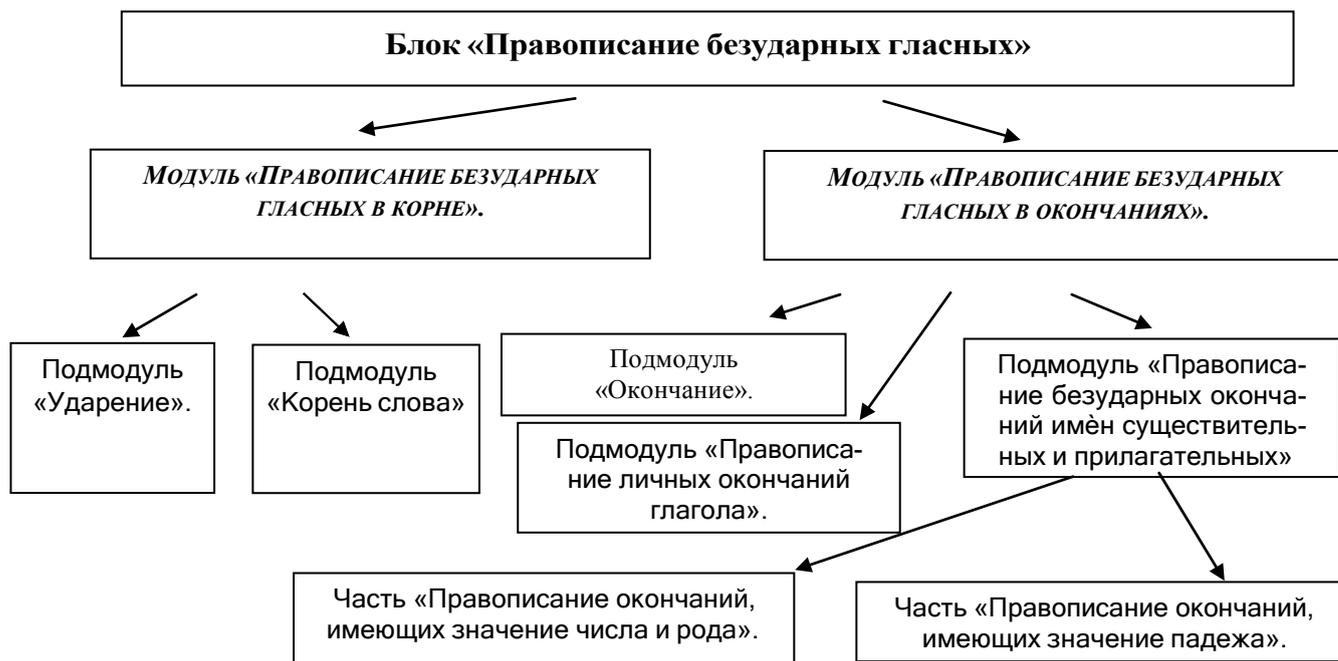
При таком подходе весь учебный материал, содержательно связанный с правописанием безударных гласных, целесообразно объединить в один большой блок и ввести в его состав в качестве значимых единиц те программы действий, которые входят в алгоритм проверки орфограмм.

Безударные гласные являются орфограммами в четырёх морфемах – в приставке, корне, суффиксе и окончании. Правописание безударных гласных в суффиксе в начальном звене школы не рассматривается. Их правописание в приставках не имеет алгоритма проверки и усваивается путём заучивания («Приставки всегда пишутся одинаково»). Таким образом, при составлении технологического плана в поле зрения оказываются две морфемы, в которых безударные гласные подлежат проверке – корень и окончание. Именно их усвоение является содержанием основных модулей в составе блока «Правописание безударных гласных».

В свою очередь основные модули состоят из подмодулей, присутствие которых обусловлено алгоритмом проверки. Так, чтобы проверить безударный гласный в корне, ученики должны знать о корне слова и уметь его выделять, знать о родственных словах и уметь их подбирать, знать об ударении и уметь определять ударный и безударные гласные. Состав подмодуля «Правописание безударных гласных в окончании» более сложен, потому что при проверке окончаний имён существительных и прилагательных и личных окончаний глагола используются разные алгоритмы, следовательно, они должны быть представлены отдельными технологическими планами. Кроме того, в него включён технологический план

¹ Там же. – С. 145.

изучения окончания (см. схему).



§ 1. Правописание безударных гласных в корне.

Для успешного усвоения правописания безударных гласных в корне слова дети должны прочно и осознанно усвоить основные структурные понятия, входящие в состав орфографической единицы «безударные гласные в корне слова». Это: «ударение», «ударный гласный звук», «безударный гласный», «опасное место (орфограмма)», «однокоренные (родственные) слова», «проверочное слово». В противном случае в работах учеников возникают ошибки.

Часть базовых понятий находится в области фонетики и связана с усвоением ударения. Другая часть находится в области морфемики, где формируются орфографические действия, сопряжённые с понятием *корень слова*. Затем эти два направления сливаются вместе и ведут учеников через усвоение понятия «проверочное слово» к формулированию правила проверки безударных гласных в корне слова.

В таблице указаны примерные сроки работы для иллюстрации распределения материала во времени. Эти сроки могут меняться в зависимости от выбранной учителем программы.

Технологический план усвоения модуля «Правописание безударных гласных в корне слова»

технологическое звено		примерные сроки работы
Подготовительный этап		
Подмодуль «Ударение».	Подмодуль «Корень слова»	
1. Смыслоразличительная роль ударения. Наблюдение разных вариантов зву-	1. Слова, имеющие общую часть. Визуальное выделение в словах,	

<i>технологическое звено</i>		<i>примерные сроки работы</i>
Подготовительный этап		
<i>Подмодуль «Ударение».</i>	<i>Подмодуль «Корень слова»</i>	
чания слов с однозначным ударением типа <i>кураца, круги</i> – правильного (<i>круги́</i>) и неправильного (<i>кру́ги</i>).	данных учителем, общей части;	середина сентября – октябрь 1 класса
2. Осознание формального признака ударения. Упражнения в определении в слове гласного, который звучит дольше и яснее остальных. Наблюдение слов с подвижным ударением типа <i>кру́жки</i> – <i>кружкí</i> и слов с двойным ударением типа <i>пéрвоапрéльский, жéлезнодо́рожный</i> (первое знакомство со сложными словами).	1.2. Осознание смыслового единства слов с одинаковой частью. Подбор тематических групп слов («морских», «лесных» и пр.). Выделение в них общей части. Исключение из таких групп слов, близких по смыслу, но не имеющих общей части, например: <i>доброта, добрый, ласковый</i> .	конец октября – начало ноября 1 кл. ноябрь 1 кл.
3. Знакомство с терминами «ударение», «ударный гласный звук». Упражнения в определении в слове ударного гласного.	2. Знакомство с терминами «корень слова», «родственные (однокоренные) слова».	начало декабря 1 кл. с декабря до конца 1 кл. конец декабря
4. Усвоение понятия «безударный гласный». Упражнения в определении количества гласных в слове, в обозначении ударного и безударных гласных. 5. Формирование понятия «орфограмма». Сопоставление гласного звука и обозначающей его буквы. Наблюдение безударных гласных и обозначающих их букв.	3. Наблюдение места ударения по отношению к корню слова (подготовка к усвоению понятия <i>проверочное слово</i>)	через 2-3 урока после усвоения понятия <i>ударный гласный</i> до конца 1 кл с момента усвоения понятия «ударение» далее по мере изучения букв гласных звуков
Основной этап		
1. Единообразное написание корня, не зависящее от произношения.		конец 1 кл или начало 2-го
2. Усвоение понятия «проверочное слово». Деление группы родственных слов на две части – слова с ударным гласным в корне и слова с безударным гласным в корне. Упражнения в подборе групп однокоренных слов и выделении среди них слов с ударным гласным в корне (проверочных) и слов с орфограммой.		с начала 2 кл. до момента изучения орфограммы в учебнике
3. Правило проверки безударных гласных в корне. Упражнения в правописании безударных гласных.		по программе

Подготовительный этап

Изучение подмодуля «Корень слова»

1. Наблюдение слов, имеющих общую часть

Знакомство с корнем слова начинается уже в сентябре первого года обучения с визуального выделения в словах, данных учителем, общей части.

Ещё не пишущим и не читающим ученикам предлагается сравнивать два написанных один под другим однокоренных слова и зрительно находить в них одинаковые буквы (общую часть). Для этого необходимо подбирать такие слова, в которых нет повторяющихся букв, кроме тех, что входят в корень, например:

коса лес вода пожар
косит лесниководный пожарник

Не подходят для сравнения слова типа *рыба – рыбак, коза – козочка*, потому что ученики нередко выделяют по одной букве, постепенно «собирая» из них общую часть слов (*здесь К и в этом слове К, здесь О и здесь О*, незнакомые буквы они могут просто указать – *вот эта буква и эта одинаковые*). При этом они неизбежно будут выделять все одинаковые буквы – и в корне и вне корня. Слова с повторяющимися буквами можно будет использовать для сравнения значительно позже, когда ученики изучат весь морфологический состав слова.

Эти упражнения, помимо подготовки к усвоению корня, позволяют решать ещё три очень важные задачи.

1) Развивают зрительное внимание и восприятие.

Помимо недостаточно сформированного пространственного восприятия, у первоклассников нередко страдают устойчивость и произвольность зрительного восприятия, зрительный анализ, вследствие чего они не могут точно повторить образец, увидеть отличия одного объекта от другого и пр. Раннее введение упражнений в выделении общей части, когда дети формально ещё не изучали буквы, ставит их перед необходимостью рассматривать слова, как некий орнамент из знаков, пристально в него вглядываться, находить тождественные элементы. Здесь чтение является, скорее, нежелательным фактором.

2) Сравнение слов формирует умение рассматривать внешнюю сторону слова, абстрагируясь от его смысла.

В дошкольном детстве ребёнок, как уже говорилось, живёт в мире устной речи. Он принимает и передаёт информацию, не задумываясь над тем, как он это делает, какими средствами пользуется. Такое неосознание или неполное осознание внешней стороны слова может долго сохраняться и у школьников, если учитель в своей работе будет опираться, в основном, только на лексические значения слов, уделяя мало внимания работе с их внешней стороной. В результате может пострадать самоконтроль при письме. Например, написав *радга* (вместо *радуга*), *кроски* (вместо *краски*), ребёнок может много раз прочитать слово правильно – *радуга, краски*. Он не замечает своей ошибки, потому что передаёт смысл, а сам буквенный комплекс слова не рассматривает. Чем раньше учитель научит ребёнка вглядываться в буквенный состав слов и видеть количество и последовательность букв, переводя восприятие смысла на второй план сознания, тем лучше ребёнок будет запоминать написание слов, тем раньше у него сформируется зрительный контроль. Для

усиления этой работы коррекционно-развивающие технологии предполагают достаточно широкое включение незнакомых детям слов или моделей слов.

В своё время академик Л. В. Щерба для наиболее чёткого осмысления грамматических форм предложил использовать лингвистические модели грамматических связей в предложении. Широко известна его фраза о глокой куздре, бокре и бокрѣнке, которая была создана с помощью искусственных слов. Этот приём оказался весьма эффективным при обучении младших школьников. Только место лингвистических моделей заняли малопонятные или вовсе непонятные ученикам слова, например, *шуруп, бурундук, юрта, вигвам, плуг* и т. д. Слова с незнакомым смыслом ставят детей перед необходимостью анализировать только буквенный состав, читать и откладывать в память буквы, их количество и их последовательность, сравнивать звуки и буквы, сопоставлять написания двух слов, искать похожие буквы или части слов и т. п.

Использование незнакомых слов позволяет глубже постигать грамматику родной речи на знаковом информационном уровне. Так, начиная со II-го класса можно учить детей понимать информацию, содержащуюся в отдельных буквах (морфемах) слова. Например, в буквах *-ая, -яя, -ое, -ее, -ой, -ый, -ий* на конце имён прилагательных заключена информация о роде и числе (*квѣлая, борзой, снулые*). Сочетание букв *-ѣнок* в слове указывает на то, что речь идёт о детёныше животного (*кулан – куланѣнок, пардус – пардусѣнок*). Такие «открытия» развивают логическое мышление и способствуют повышению уровня обобщения.

Работа с непонятными словами устраняет у детей страх перед необычными условиями задачи. Часто ученики отказываются решать ту или иную учебную задачу только потому, что она непривычна для них. Так, например, ученики, стоящие на пороге перехода в среднее звено, легко и свободно определяют род слов в словосочетании *длинная дорога* и отказываются делать это в сочетании *репсовая понѣва* именно потому, что им незнаком смысл слов. Однако они сделали бы это, если бы понимали формально-логическую сторону языка и умели осознанно пользоваться своим языковым чутьём. Эти же ученики достаточно быстро определили, слова какого словосочетания стоят в форме женского рода, когда им предложили выбрать этот вариант из двух предложенных: *репсовая понѣва – щербатый жѣрнов*.

Использование незнакомых слов для грамматического анализа развивает и раскрепощает мышление учеников, формирует умение использовать полученные знания в нестандартной ситуации, учит их понимать информацию, заключѣнную в знаках. А это очень важно в современном информационном мире.

3) На примере слов дети учатся правильно выполнять собственно операцию сравнения.

Умение находить сходство и различие – наиважнейшее умение для глубокого понимания сути вещей и явлений. Однако «...приѣм сравнения не становится достоянием всех учеников. Только отдельные, наиболее развитые школьники сравнительно легко находят одинаковые и разные части слов (звуки или их сочетания). В большинстве же своём ученики такую умственную операцию самостоятельно выполнить не могут».¹ Следовательно, важной задачей учителя становится, помимо прочего, формирование умения сравнивать и сопоставлять.

Без этого умения невозможно выделить части слова, подобрать проверочное слово и т.д. Без него не сформируется умение переключать внимание со смысловой стороны слова на звуко-буквенную и наоборот.

Выделяя общую часть или сравнивая слова по схеме (см. § 3 гл. I), ученики вынуждены очень внимательно их рассматривать, за счёт чего развивается и произвольность, и качество зрительного восприятия, а буквенный образ слов запечатлевается в их памяти.

Слова для сравнения в 1-м полугодии 1 класса лучше писать печатными буквами, потому что они более привычны глазу ребёнка и разделены пробелами. В дальнейшем их сменяют слова, написанные только письменными буквами.

После выделения общей части её следует сразу обозначать традиционной скобкой: лес – лесник.

Наблюдая слова, имеющие общую часть, ученики осознают их смысловое единство.

Изучая процесс усвоения детьми родственности слов по корню, Д. Н. Богоявленский установил, что они по-разному понимают это явление, и условно разделил учеников на «формалистов» и «наивных семантиков». «Формалисты» при опознавании родственных (однокоренных) слов опираются в основном на буквенный состав, мало задумываясь о семантическом родстве. Они могут отнести к группе однокоренных слова *желтеть* и *жалко*; *полевой* и *полететь*. «Наивные семантики» наоборот, основное внимание уделяют смыслу слова. Им трудно понять и, главное, принять, поверить, что слова *моряк* и *заморские* являются родственными по корню, потому что «моряк – это такой дядя, он работает моряком», а «заморские страны – это где-то далеко-далеко, туда надо долго ехать».

Зная о такой особенности детского восприятия, учитель должен предусмотреть в своей работе два типа коррекционных упражнений, которые помогут соединить в сознании учеников оба эти признака – родственность по смыслу и общность по корню.

Первый тип коррекционных упражнений –
на классификацию слов по корню (для «формалистов»)

1. На какие две группы по смыслу можно разделить слова? Спишите их в два столбика, выделите общую часть.

а) *Болезнь, болтать, заболел, болтун, выболтать, больница, болезнь, болтушка.*

б) *Желтеет лист, желтоватый огурец, загадать желание, крупный желток, желает играть.*

2. Внимательно рассмотрите слова. Вдумайтесь в их смысл. Попробуйте в каждом слове увидеть, из какого слова оно «выросло»?

Грушевый, блинный, разгрузить, верзила, слоновник, крабовые.

(В четвёртом слове это сделать невозможно. Оно введено для того, чтобы ученики узнали, что не каждое задание они могут выполнить, и в дальнейшем не пугались при встрече с ними).

¹ Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах. – М., 1962. – С.37.

3. Ответьте, пожалуйста, одним-двумя словами на вопросы.

Чем пугает врагов жук-рогач? Когда поёт птица-зарянка?

Что умеет делать белка-летяга? Какого цвета гриб-зеленушка?

Чем питаются гусеницы бабочки-крапивницы и бабочки-капустницы?

Второй тип коррекционных упражнений –

на выделение общей части в группе слов (для «семантиков»)

1. Рассмотрите две группы слов. В какой группе слова имеют общую часть?

гора варить

горка суп

горец кастрюля

2. Прочитайте слова парами. Скажите, пожалуйста, все ли они близки по смыслу? У всех ли есть общая часть?

Аист – аистята. Лошадь – жеребята. Ворона – воронята. Курица – цыплята. Свинья – поросята. Ласточка – птенцы. Кот – котята.

3. Сравните, пожалуйста, два слова, написанных слева. У которого из двух слов, написанных справа, есть такая же общая часть?

коса

косить

трава, косец

4. Ученикам предлагается сюжетная картинка, на которой изображена часть кухни с кухонной утварью; около плиты повар что-то варит. На доске написаны два столбика слов.

варить *кастрюля*

варенье *ложка*

варёный *сковорода*

повар *поварёшка*

Учитель даёт задание:

– Рассмотрите картинку. Выделите в словах левого столбика одинаковую часть.

После выполнения первой части задания следует вторая:

– Прочитайте (послушайте) слова правого столбика. Рассмотрите их. Как вы думаете, какое слово из него можно перенести в левый столбик? Покажите стрелкой.

5. Рассмотрите слова. Послушайте (прочитайте) их. Похожи ли по смыслу слова в каждом столбике?

Выделите, пожалуйста, общую часть. Есть ли в столбиках лишние слова?

светят *зима*

свет *зимняя*

светильник *мороз*

лампа *зимовать*

6. Рассмотрите (прочитайте) слова. Догадайтесь, из какого слова они выросли. Выделите его скобкой.

рядышком
рядом
подряд
рядовой

Помимо выделения общей части в словах, данных учителем, следует предусмотреть серию упражнений на подбор групп тематических слов. Эти упражнения послужат активизации словаря учеников, а также углубят осознание семантического родства слов по корню и подготовят к усвоению понятия «проверочное слово».

Через 5-6 уроков после начала выделения общей части в группе слов, когда дети уже осмысливают факт присутствия в нескольких словах общей части, в работу вводятся упражнения на подбор «светлых» слов (с корнем *свет-*), «зимних», «белых», «больных» и т. п. Ближе к концу учебного года можно будет предъявлять ученикам только корень, слова с которым они должны будут подбирать (например: — Сегодня подбираем слова с корнем *-воз-*). Учитель пишет корень на доске печатными буквами, а затем, по ходу работы, записывает (или это делают ученики, выходя по очереди к доске) однокоренные слова, выделяет общую часть дугой и постоянно предлагает проверить его соответствие:

-ВОЗ- — *возить, возница, перевоз, привоз, завозить* и т. д.

В подборе слов может принять участие Незнайка и предложить слово с похожей частью, но не подходящее по смыслу, например, *возможно*. Регулярное включение в группу родственных одного-двух таких слов (*желтизна, желтеть, желать; верблюды, верблюжий, верба*) позволяет глубже понять семантическое родство слов и усвоить на чувственной основе понятие «родственные (однокоренные) слова».

Конечно, подбор родственных слов – это непростая для детей работа, поэтому им нужно как можно больше помогать, но прямых подсказок при этом быть не должно.

Способы помощи ученикам при подборе групп однокоренных слов.

1. Толкование слова учителем: – Вспомните, как называют человека, который работает в саду, ухаживает за ним. (Садовник).

2. Выделение нужного слова из предложения: *Путники остановились на ночлег у большого стога сена.* (Ночлег).

3. Подбор заданной части речи с опорой на вопрос: – Вспомните слово (имя прилагательное) с этим корнем, отвечающее на вопрос *какая?*

4. Подбор слова с опорой на вопрос и смысл словосочетания или предложения: – *Ветер, который гуляет на воле, это ветер (какой?) ...* (вольный)

5. Отгадывание загадок, в которых слово-отгадка является искомым однокоренным словом.

6. Добавление слова в рифму.

Зимой на ветках яблоки.

Скорей их собери!

И вдруг – вспорхнули яблоки.

Ведь это (снегири).

7. Решение ребусов. Каждая морфема слова даётся в виде шифрованного рисунка.

8. Конструирование слова из заданных частей: – Перед корнем, с которым мы работаем, добавьте *по-*, а сразу после корня *-к-*. Сами догадайтесь, каким звуком новое слово будет оканчиваться. (Белый – побелка).

9. Конструирование слова из частей, выделенных из других слов: – Возьмите первый слог у слова *разведу*, присоедините к нему корень, с которым мы работаем (*-нос-*), затем возьмите последний слог у слова *ключик*. (Разносчик).

Вариант для учеников 2-4 классов, уже знакомых с морфемами: – Возьмите приставку в слове *покачал*, корень в слове *купил*, суффикс в слове *ножка*, окончание в слове *мальчики*. (Покупки).

2. Знакомство с терминами «корень слова», «однокоренные слова»

Проводя описанную выше работу, учитель внимательно наблюдает за развитием у детей умения выделять общую часть слова, и когда увидит, что все научились находить общую часть нескольких слов целиком, а не просто собирать её по буквам, он вводит термин «корень слова». Это можно сделать при помощи известного сюжета «Чудо-дерево», причём не обязательно использовать слова с приведённым ниже корнем, учитель может выбрать любой другой, в частности, связав этот момент с изучением имени собственного, рассмотреть в теме «Семья» корень *-род-*, образовать «родные» слова и написать имена всех родственников.

Учитель рассказывает ученикам сказку, сопровождая её демонстрацией.

Жило-было маленькое слово *рос*. (Слово *рос* пишется в низу доски). Было оно коротеньким, почти незаметным и очень одиноким. Не было у него ни братьев, ни сестёр, ни детей. Долгими вечерами сидело слово *рос* дома в полном одиночестве и скучало. Не то что поиграть, а даже поговорить не с кем. Тоскливо и обидно ему было, и пошло оно к царице Грамматике. Просит её: «Помоги мне, царица Грамматика! Никого нет со мной рядом, одно я на всём белом свете. Никто меня не любит, с днём рождения не поздравляет. Пусто и одиноко в моём доме».

Задумалась царица Грамматика: чем горю помочь?

- А хочешь, - вдруг говорит она, - я сделаю так, что из тебя самого целая куча твоих родственников вырастет?

- Хочу, - отвечает слово *рос*, - если только это не больно!

Хитро улыбнулась на это царица Грамматика и посадила слово *рос* в землю, как зёрнышко. Водичкой его полила и тёплому солнышку хорошо светить наказала.

Прошло немного времени, и появился из земли *росток*. Очень быстро превратился *росток* в маленькое деревце. Оно *росло*, росло, становилось всё больше. И вот *выросло* большое дерево, *проросли* на нём веточки и листочки. *Разрослось* чудо-дерево, стало пышным, раскидистым, а вместо плодов на его ветках слова висят.

По ходу сказки учитель рисует на доске большое дерево, на его ветвях вырастают слова (слово *рос* оказывается под деревом, там, где растут корни. Учитель заранее готовит таб-

лички с однокоренными словами и размещает их на ветвях дерева. Слов может быть больше, чем в сказке, можно добавить слова *заросли, росточек, подросток*. Таблички с ними после окончания сказки также помещаются на ветках нарисованного дерева.

Затем в каждом слове ученики находят спрятавшееся слово *рос*. При этом учитель строит беседу так, чтобы дети предложили назвать общую часть корнем всех остальных слов, потому что именно из него «выросли» другие слова.

После того, как дети познакомятся с термином «корень слова», начнётся усвоение понятия «родственные (однокоренные) слова». Оно имеет два признака, которые отражены в названии. С обоими ученики уже познакомились: они наблюдали семантическое родство слов и учились отделять его от синонимии; они группировали слова, имеющие общую часть, и называли эту часть корнем. Дети готовы к тому, чтобы обобщить разрозненные знания об этом языковом явлении и создать систему ассоциативных связей «общий корень – общий смысл – термин «родственные слова». Важно, чтобы при определении понятия ученики не теряли один из признаков, что нередко с ними происходит.

На следующих уроках они будут с помощью учителя подбирать гнёзда слов, сравнивая их и определяя общий смысл. Учитель постоянно подчёркивает, что слова имеют одинаковый корень и общий смысл. Для закрепления этого время от времени Незнайка будет пытаться включать в гнёзда синонимы, например, *луна, лунный, месяц, лунатик, прилуниться; веселье, весёлый, веселиться, радоваться*.

Наблюдения закончатся выводом: если у слов одинаковый корень и похожий смысл, значит, этот смысл заключён в корне, а слова с одинаковым корнем и похожим смыслом называются родственными или однокоренными.

После такого вывода учитель предлагает детям подтвердить или опровергнуть утверждение, что слова *шипит* и *шины, рисунок* и *рисовый, гора* и *горе* – однокоренные. Лучше это сделать с помощью Незнайки. Зная, что он всегда делает ошибки, ученики вынуждены будут искать доказательства неправильности такого утверждения, хотя некоторым из них, может быть, и покажется, что Незнайка прав. Подбирая гнёзда родственных слов к каждому из слов этих пар, они убеждаются, что хотя слова и имеют похожий корень, но не являются родственными, потому что у них нет общего значения. Следовательно, они похожи по одному признаку, но не похожи по другому, поэтому их нельзя объединять. Следует обратный вывод: родственными или однокоренными можно назвать только те слова, у которых и одинаковый корень и похожий смысл.

3. Наблюдение места ударения по отношению к корню

В тот момент, когда ученики по линии изучения подмодуля «Ударение» уже познакомились с этим понятием и упражняются в определении ударных гласных, учитель связывает работу по выделению корня с позицией ударения в слове (см. технологический план).

При выполнении очередного запланированного для данного урока задания, он просит детей подобрать к какому-либо слову три-четыре однокоренных и обозначить в них ударение, а затем спрашивает:

– Что вы можете сказать о корне слов и ударном гласном звуке?

Выслушивая различные ответы учеников, не следует сразу давать им оценку или комментировать их. Пусть дети выскажут то, что они действительно думают по этому поводу. Такие свободные высказывания могут о многом рассказать внимательному учителю: они раскрывают ход детских мыслей и одновременно подсказывают направление методической и коррекционной работы.

Когда обсуждение закончится, учитель поможет детям увидеть, что в одних словах ударный гласный находится в корне слова, а в других – вне корня. И это явление дети будут наблюдать на протяжении последующих уроков до тех пор, пока оно не закрепится в их сознании.

Наблюдение места ударения по отношению к корню слова завершает знакомство с новым для учеников понятием «корень слова». Далее, до конца обучения в начальной школе, они будут упражняться в выделении корня, доводя это умение до уровня навыка.

А по линии изучения модуля «Безударные гласные в корне слова» подмодуль «Корень слова» сливается с подмодулем «Ударение» (см. технологический план).

Изучение подмодуля «Ударение»

1. Осознание смысловозначительной роли ударения

Как показывают исследования, далеко не все младшие школьники до конца понимают, что такое фонетическое ударение. Причина этого кроется в степени осознания ребёнком речевого процесса. До поступления в школу он пользовался речью практически, и в центре его внимания был смысл передаваемой информации. Наиболее важную для него или наиболее эмоциональную синтагму сообщения он всегда выделял голосом: – *У этой собаки такой хвост!* Другими словами, сообщая о чём-либо, ребёнок пользовался только одним видом ударения – смысловым. Словесное же ударение им никогда не осознавалось, потому что в онтогенезе он усваивал слова родной речи репродуктивно, повторяя услышанное как цельный звуковой комплекс. Если мама, указывая на предмет, говорила ребёнку *шапка*, то он повторял вслед за ней именно так. При этом малыш мог исказить общий звуковой образ слова, произнести, например, *сяпа* или *ака*, но словесное ударение он при этом обязательно сохранял на первом гласном звуке [а].

Традиционная методика предлагала знакомить детей с фонетическим ударением, отхлопывая слово и выделяя ударный слог более сильным хлопком. Но чтобы выделить ударный слог, надо уже понимать, что такое ударение, и уметь его определять. В противном случае ученики отхлопывают все слоги с одинаковой силой, произнося слово скандированно, словно отрубая от него каждый слог – *мо-ло-ко*.

Не более эффективен и методический приём, который предлагает ребёнку «позвать»: – Эй, машиина! Но если ребёнок не знает о наличии в слове ударного звука, то он может звать машину так, как сделал бы это в практической жизни: – Эй, машиии-нааа! или: – Эй, мааа-шиии-нааа!!! Возможно, он и протянет чуть дольше других звук [и], но вряд ли заметит

это.

Низкая эффективность традиционных приёмов обусловлена тем, что они опираются лишь на формально-логический аспект ударения – более выраженное звучание одного из слогов (звуков). При этом сущностная сторона ударения – его смысловозначительная роль – в работе участвует слабо. Психологические законы усвоения понятия требуют, чтобы это понятие сначала было рассмотрено с сущностной стороны, на образном или чувственном уровне, и лишь потом – с формально-логической.

Если учитель хочет, чтобы понятие «ударение» было учениками осмыслено и усвоено, то надо начинать с его смысловозначительной роли.

На одном из уроков в начале первого года обучения ученики сталкиваются с явлением разрушения смысла слова. Это может произойти, например, при определении количества слов в группе, когда учитель продиктует их с неправильным ударением (см. с. 148), или при слиянии отдельных звуков в слова, если кто-то из детей произнесёт получившееся слово неправильно (см. с. 201). Возможен и другой вариант. Начиная урок, учитель произнесёт в несколько ускоренном темпе примерно такую фразу: *Как хорошо, что сегодня утром вы все пришли в школу*. Реакцией на такую фразу будут округлившиеся от удивления глаза учеников: «Что вы сказали?» Учитель повторит фразу с тем же неправильным ударением, но медленнее, слегка разделяя слова. Для кого-то из учеников смысл фразы прояснится, но недоумение останется, поскольку они не привыкли к восприятию такого произношения и не ожидали его.

Теперь удивится учитель: она выразила удовольствие от того, что снова видит своих учеников, а те почему-то её не понимают!

– Как хорошо, что сегодня утром вы все пришли в школу!

Произнеся фразу уже с правильным ударением, она спросит, что думают дети по поводу продемонстрированного явления. Выслушав их ответы, учитель поможет детям увидеть, что слова произносятся практически одинаково, т.е. они состоят из одинаковых звуков, их последовательность и количество не меняются, а слово то понятно, то становится каким-то не таким. Почему? Объяснить этого ученики не смогут, потому что пока ещё не владеют соответствующими понятиями, они просто скажут, что слово «не так произносится» (*-Вы не так говорите!*).

Установлен новый факт языка, который дети оформляют в вид вывода: одно и то же слово можно произнести по-разному: правильно и неправильно.

Для упражнений в переносе ударения сначала используются только двусложные слова типа *рука, корка, книга*, затем постепенно вводятся трёхсложные слова типа *рукава, кирпичи*. Привлекать к работе четырёхсложные слова нецелесообразно, так как это трудно для первоклассников.

Учителю следует учитывать, что далеко не все дети группы риска способны произвольно изменить ударение в слове. Это умение, как и любое другое, необходимо специально формировать. Происходит это в определённой последовательности. Сначала учитель даёт образцы «неправильного» произношения слова, а ученики их лишь повторяют. Благодаря

этому дети привыкают к необычному языковому явлению и начинают чувствовать его своеобразие. Когда учитель увидит, что дети уже более или менее привыкли к необычному произношению слов, она станет побуждать учеников к самостоятельному переносу ударения, помогая им в случае явного затруднения и поощряя успехи.

Упражнения в «правильном» и «неправильном» произнесении слов вкрапливаются в ход любого урока, причём не обязательно только уроков письма или чтения, но и других. Время от времени учитель предлагает какое-нибудь слово, прозвучавшее в ходе урока, произнести «правильно» и «неправильно». Такие упражнения, во-первых, помогают ученикам уяснить смысловозначительную роль ударения, во-вторых, учат обозначать голосом ударный звук «для других» и слышать его «для себя», в-третьих, побуждают обращать внимание на внешнюю, звуковую сторону слова.

Очень важно, чтобы при выполнении подобных упражнений и учитель, и ученики произносили слова очень спокойно, в обычной разговорной манере, лишь чуть-чуть утрируя произнесение одного из гласных звуков, чтобы основное внимание было направлено на смысл слова и его разрушение. Чересчур утрированное выделение одного гласного звука приводит к тому, что внимание детей концентрируется на звуковой игре со словом, а не на его смысле.

Термин «ударение» пока не используется. Помня о правиле самостоятельности, учитель постепенно и не спеша подводит детей к тому, чтобы они сами назвали это языковое явление.

Параллельно с этой работой происходит усвоение понятия «родственные (однокоренные) слова». Они рассматривают группы слов, которые даёт им учитель, и выделяют в них общую часть, обозначая её скобкой.

2. Осознание формального признака ударения

Через некоторое время учитель почувствует, что дети в основном справились с главной трудностью, которая заключается в изменении сложившегося стереотипа произнесения слова, и стали относительно свободно переносить ударение. К этому времени ученики уже познакомились с понятием «гласный звук», научились определять количество гласных звуков в слове (см. технологический план на с. 187). Наступает момент выяснения причин разрушения смысла слов.

Учитель просит детей сравнить два произнесённых варианта слова *лужа* – *лужа́* и определить, по какой причине в первом случае слово звучит «правильно», а во втором – «неправильно». В ходе обсуждения выясняется, что правильность или неправильность произношения слова зависит от того, какой гласный звук они протягивают дольше остальных.

При звуковой характеристике ударного гласного учителю следует руководствоваться мнением лингвистов: «...Долгое время в русистике господствовало мнение о динамическом характере русского словесного ударения. Считалось, что ударный гласный произносится с большей напряжённостью речевого аппарата и характеризуется большей громкостью, чем безударные. Однако в многочисленных экспериментальных исследованиях было показано, что громкость гласного зависит от его собственных характеристик (открытые громче, чем

закрытые, неогублённые громче огублённых), а также от положения в слове – чем ближе гласный к началу слова, тем он громче, так что безударный гласный в начале слова будет обязательно громче ударного, находящегося в конце слова. ...Фонетическим средством выделения ударного элемента и «подчинения» ему безударных является длительность (хотя ударение распространяется на целый слог, чаще говорят о характеристиках его центрального элемента – гласного, поскольку все изменения гласного более заметны). Ударный гласный обладает наибольшей длительностью, тогда как безударные характеризуются её сокращением (выделено мной. – Г. М.)¹. Именно об этих характеристиках, а не о громкости ударного гласного и будет говорить учитель своим ученикам.

В заключение беседы она подведёт учеников к выводу: правильность произнесения слова зависит от того, какой гласный в слове звучит дольше и яснее остальных гласных; дольше и яснее звучит только один гласный звук в слове, остальные гласные надо произнести кратко.

Этот вывод нужно закрепить. В том же режиме, т. е. вкрапывая задания в ход любого урока, учитель вводит короткие упражнения в произвольном протягивании заданного гласного звука. Они раскроют явление ударения с другой стороны: если чуть раньше дети опирались на смысл слова (произносили слова «правильно» и «неправильно»), то теперь они должны держать в поле зрения внешнюю сторону слова, работать с ней и только потом переключать внимание на смысл. На этом этапе задания даются в следующей последовательности усложнения (к следующему виду заданий учитель переходит после усвоения предыдущего):

1) Назовите гласные звуки слова *груша*. Произнесите слово так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «правильно»? (Гласные звуки выделяются коллективно, варианты звучания слова обсуждаются в группах).

2) Произнесите тихо, «для себя» слово *сапог* так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «неправильно»? (Дети выделяют гласные самостоятельно во внутренней речи).

3) Произнесите слово *сетка* так, чтобы дольше других звучал первый гласный звук (или второй – по выбору учителя). Слово получается «правильно»?

4) Какой гласный звук в данном слове надо протянуть дольше остальных, чтобы слово звучало «правильно» (или «неправильно»)? (Слово, например, *числа* предъявляется написанным и вслух не произносится)

Задания всех четырёх видов можно выполнять как по слуховому восприятию (с громким произнесением слова), так и по слуховому представлению (молча). При этом соблюдается равномерное чередование заданий на «правильное» произнесение и «неправильное».

3. Знакомство с терминами «ударение», «ударный гласный звук»

Хорошо подготовив учеников, сформировав чувственную основу изучаемого понятия, учитель может перейти к рассмотрению его формально-логических признаков. В первую очередь он знакомит учеников с термином *ударение*. Для этого можно использовать сказку

¹ Русский язык. Энциклопедия. / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. — М., 1998. — С. 574-575.

о братьях - звуковых мастерах.¹

Жили-были братья – звуковые мастера А, О, У. Каждый мастер имел звуковой молоточек. Ударит мастер А молоточком по звуку [а] в слове, и тот звучит долго и громко. Мастер О ударял молоточком по звуку [о], мастер У – по звуку [у]. Много работы было у мастеров, потому что без них ни одного слова понять невозможно. Братья были большие спорщики. Как встретят слово, так начинают спорить, кому молоточком ударить.

Однажды пошли они на скотный двор (учитель предложит ученикам картинку скотного двора, на котором изображены корова, кони, овцы, козы, коза, баран, собака).

– Ой, - сказал мастер О, - да тут все слова мои.

– Нет, тут и для меня работа есть, - возразил ему мастер А.

(Учитель предлагает детям разобраться в споре двух мастеров. После этого спрашивает, для кого из мастеров здесь не нашлось работы).

Пошли братья на птичий двор. А там гуляют ... (дети перечисляют по картинкам, предложенным учителем: петух, курица, гуси, утки, индюк). Как вы думаете, для кого из мастеров здесь найдётся работа?

Вдруг прилетели голуби. Поднял мастер У молоточек. Как вы думаете, что сейчас произойдёт со словом *голуби*? (Дети произнесут слово с ударением на звуке [у], а потом скажут, что в этом слове должен поработать мастер О).

А потом все братья пошли в магазин. Кто из них выберет вафли, кто сушки, а кто соки? Кому достанется пастила? (Перечень продуктов можно продолжить. Картинки здесь не демонстрируются, дети работают на слух).

Захотелось им купить дыню, вишни и персик. Собрались вокруг и стали думать, кому ударить по ним молоточком. Думали, думали, а сделать ничего с этими словами не могут: не работают их молоточки. Почему? (В беседе выясняется, что в слове *дыня* при работе мастера А слово теряет смысл - [дыньа], а в словах *вишни* и *персик* для наших мастеров звуков нет).

– Что же делать? (Ученики должны сами предложить позвать ещё мастеров И, Ы, Э).

После работы со сказкой учитель организует беседу, в ходе которой подводит учеников к тому, чтобы они нашли название рассмотренному явлению. Раз звуковые мастера ударяли молоточками по звукам, значит, это явление назовём ударением. Соответственно звук, на который падает ударение, назовём ударным звуком, и будем обозначать ударение чёрточкой над буквой ударного звука.

Вывод: гласный звук, который в слове звучит дольше и яснее остальных гласных называется ударным; выделение голосом ударного гласного называется ударением; ударный гласный обозначается знаком /

Упражнения в закреплении умения находить ударный гласный можно проводить параллельно с выполнением других задач, например, повторением слогового анализа.

– Послушайте слово, начертите, пожалуйста, его слоговую схему и напишите букву

¹ По мотивам сказки, приведённой в кн. Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман «Чтение без принуждения». – М., 1987.

ударного гласного. (Количество слов для диктанта и их сложность учитель определяет в зависимости от уровня развития учеников).

Образцы схем: О (*сухой*); А (*собака*).

Ударный гласный дети определяют, сравнивая возможные звучания слова: *сухой* – *сухой*.

Другой пример интеграции тем – обозначение ударного гласного в словах одновременно с дифференциацией звуков [о] - [у].

Часто при написании слов с буквами ё, ю ученики смешивают их и пишут *тёльпан* вместо *тюльпан*. Одной из причин таких ошибок является сходство артикуляционных укладов [о], [у] после мягких согласных. Получив нечёткий сигнал от артикуляционных органов, рука пишет не ту букву. Поскольку появление подобных ошибок весьма вероятно, лучше вовремя провести предупредительную работу. Например, учитель диктует слова *лоси, руки, окуни, досуха*, ученики «записывают» их звуко-буквенными схемами, изображая каждый звук не кружками, а точками. На месте звуков [у], [о] они пишут соответствующие буквы и обозначают ударение, например: *.ó.. (лоси), .ú.. (руки), ó.у.. (окуни)*.

В процессе работы с ударением необходимо предусмотреть проведение небольшого наблюдения с целью выяснить, какие звуки бывают ударными, а какие нет. Случается, что дети называют ударными либо целое слияние, либо согласный звук, стоящий рядом с ударным гласным, например, говорят: «В слове «рамка» ударный [ра] (или ударный [м])». Выбрав несколько слов, учитель поможет ученикам начертить их звуковые схемы, обозначить в них гласные, поставить ударение, после чего найдёт способ подвести детей к выводу: ударным бывает только один гласный звук в слове, а согласные звуки ударными не бывают.

4. Усвоение понятия «безударные гласные звуки»

Часто учитель ограничивается формированием понятия «ударный гласный» и говорит ученикам, что остальные гласные в слове называются безударными. При этом не у всех учеников возникают правильные ассоциации, связанные с термином «безударные гласные звуки». Чтобы предупредить это явление, целесообразно уделить внимание установлению чёткой и ясной взаимосвязи между явлением безударности и термином.

Через 2-3 урока после знакомства с термином «ударный гласный звук» можно предложить ученикам примерно такое задание.

Даются картинки, на которых изображены арфа, труба, гитара. Под каждой картинкой – слоговая схема, в которую вписана буква А.:

 А (арфа), А (труба), А (гитара).

Схемы с картинками не совпадают, например, под картинкой с изображением арфы помещена схема слова *гитара*.

– Какими общими словами можно назвать нарисованные предметы? (Музыкальные инструменты).

– Назовите каждый предмет. Рассмотрите схемы и попробуйте понять, соответствует ли схема слову?

Когда схемы будут правильно соединены с картинками, учитель попросит учеников оп-

ределить, являются ли гласные звуки, которые обозначены буквами, ударными.

Составляется план выполнения поставленного задания:

- 1) дописать в схемы буквы всех гласных звуков,
- 2) повторить слово в разных вариантах: *арфа* – *арфа́*, *гита́ра* – *гита́ра* - *гита́ра*,
- 3) выбрать «правильный» вариант и поставить знак ударения,
- 4) ответить на вопрос.

После завершения всех этих действий оказывается, что в слове *гита́ра* написанная буква не обозначает ударный гласный. А какой же это звук? Учитель помогает ученикам дать название гласным звукам, на которые не падает ударение – это безударные гласные. Вывод: в слове может быть несколько гласных звуков, но только один из них ударный, а остальные – безударные.

Упражнения, которые затем последуют, должны содержать два типа заданий – на определение ударного гласного в слове и на определение безударных гласных, причём последних должно быть несколько больше, потому что при выделении безударных надо сначала определить ударный, а также потому что именно безударные гласные дети должны держать в поле зрения при письме, чтобы не сделать ошибку.

Одновременно с этой работой проводится подготовка к усвоению понятия «проверочное слово». Учитель предлагает ученикам гнёзда однокоренных слов. После выделения в них общей части (корня) дети ставят ударение, и на вопрос учителя «что вы можете сказать об ударении и общей части (корне)?» отвечают, что в некоторых словах ударение падает на гласный корня, а в остальных – на другой гласный, находящийся вне корня. Задания могут быть такими:

- 1) Выпишите слова с ударным гласным в корне.
- 2) Выпишите те слова, в которых гласный корня безударный.
- 3) Сколько в этой группе слов с ударным гласным в корне?
- 4) Выберите в этой группе слово с безударным гласным в корне и начертите его схему (любую, см. образцы схем на с. 185).

5. Формирование понятия «орфограмма»

После того, у учеников в достаточной степени закрепится умение находить ударные и безударные гласные звуки в слове и различать их, можно приступить к формированию понятия *орфограмма*.

5. 1. Начинается эта работа, как и формирование всех остальных единиц учебного материала, с подготовительного периода, который продлится столько времени, сколько потребуется ученикам конкретного класса для того, чтобы научиться находить и опознавать орфограмму в слове.

Для знакомства детей с понятием «опасное место в слове» целесообразно отвести отдельный урок. Рассмотрим возможный вариант подобного урока.

1. Активизация имеющихся у детей знаний и умений в области звуко-буквенного анализа.

Начинать работу с определения темы урока нецелесообразно, поскольку тот материал, с

которым предстоит работать, является совершенно новым в их речевой практике, и дети просто могут не понять, что же их ждёт впереди. Более правильно сначала показать детям новое фонетическое явление, всем вместе понаблюдать его, разобраться в сути, а потом уже обозначить его как тему урока.

В качестве организационного момента можно использовать задания, позволяющие переместить внимание учеников в область фонетики.

Учитель читает ряд слов и просит отгадать последнее слово.

– Птицы – стая, коровы – стадо, овцы – отара, лошади – ?.. (табун)

– Гусеницы и червячки – птицы, кости и мясо – собака, зайцы и куры – ?.. (лиса)

В случае затруднений следует сначала проанализировать смысловые отношения каждой пары: какая связь между птицами и стаей? Между коровой и стадом такая же связь? А между овцами и отарой? Здесь необходимо учесть, что не все дети понимают слово *отара*, следовательно необходима небольшая словарная работа: если стая – это много птиц, а стадо – много коров, то значит отара – это ... (ученики заканчивают): много овец. Получается смысловой ряд: птицы собираются в стаю, много коров – это стадо, а много овец – отара. Значит рядом со словом *лошадь* надо поставить слово, называющее скопление лошадей. Учитель при необходимости подскажет детям слово *табун*, которое тоже может быть известно далеко не всем детям.

Используя слова, которые заведомо требуют пояснения, учитель получает возможность постоянно, на каждом уроке уточнять и обогащать словарь детей.

Когда слово будет отгадано, детям даётся задание начертить его звуко-слоговую (или слоگو-звуковую) схему и обозначить ударный гласный. Составляется план выполнения этого задания (рассмотрим его звуко-слоговой вариант):

– Нам надо начертить звуко-слоговую схему. Что надо делать сначала – показать количество звуков кружками или количество слогов короткими чёрточками? (Количество звуков кружками, а потом разделим на слоги, потому что схема звуко-слоговая).

– Чтобы начертить такую схему, что мы должны сделать первым действием? (Проговорить слово, чётко произнося каждый звук, внимательно прислушиваясь и следя за артикуляцией).

Дети по руководством учителя составляют план действий, а затем выполняют его:

1) ; 2) о о о о; 3) о • о • о • о • 4) о • о • о • 5) о • о • о • "

После этого ученикам предлагается отгадать две написанные на доске или на карточках загадки, начертить слоگو-звуковые схемы слов-отгадок, вписать в них буквы гласных звуков и поставить ударение:

К нам приехали с бахчи полосатые мячи. Висит сито, не руками свито.

На доске и в тетрадах появляются схемы: $\begin{matrix} \text{а} & \text{у} & \text{ы} & \text{а} & \text{у} & \text{и} & \text{а} \\ \text{о о} & \text{о о} \end{matrix}$

2. Наблюдение несовпадения буквы гласного звука и самого звука в безударной позиции.

Учитель выставляет на доску картинки, изображающие дуршлаг, сеть, сито, паутину и звуковую схему слова *сито* и даёт задание назвать предметы, определить, какое слово обо-

значает представленная схема и поместить её под соответствующую картинку.

Затем ученики чертят эту схему в своих тетрадях, слушают, как звучат в этом слове гласные звуки, обозначают их красным цветом и записывают их над схемой в квадратных скобках, ставят ударение.

– В слове *сито* два гласных звука – ударный [и], безударный [а].

– Найдите, пожалуйста, слово *сито* в загадке про паутину. Давайте напишем его под схемой так, чтобы каждая буква была написана под соответствующим звуком.

Учитель показывает на доске, как надо выполнять задания.

1) ○ ● ○ ● 2) ○ [ú] ○ [a] 3) ○ ● ○ ●

– Что вы можете сказать о гласных звуках в этом слове и о том, какими буквами они обозначены? (Мы говорим [сита], а написано *сито*. Буква О не совпадает со звуком).

– Давайте в схеме тот звук, который не совпадает с буквой, изобразим не кружком, а треугольничком. Это опасное место в слове – здесь можно сделать ошибку.

В схеме последний красный кружок преобразовывается в красный же треугольничек:

Далее учитель  выслушивает предположения учеников, в чём причина несовпадения звука и буквы, и поможет им связать это явление с ударением.

3. Закрепление результатов наблюдения.

А. Работа со словами. Она может пойти двумя путями.

Если в классе много слабых учеников, которым трудно переключаться с орфографического на орфоэпическое произнесение слов, то лучше идти от звучащего слова к написанному. В этом случае можно либо дать ученикам толкования слов или загадывать загадки, либо просто назвать эти слова, причём они даются не в том порядке, как будут написаны, а вразбивку. После отгадывания загадки дети проговаривают отгаданное слово, слушают, как звучат в нём гласные звуки. Учитель предъявляет написанные на доске или карточках слова *окно, коса, соска, каток*, дети находят среди них отгаданное слово, читают его орфографически и сравнивают звуки и буквы: [акно] – окно, [каса] – коса и т. д. Под каждой буквой гласного звука в квадратных скобках пишется звук и ставится ударение:

В достаточно подготовленном ^{ОКНО} классе учитель предлагает ученикам сначала прочитать слова, потом произнести их орфоэпически и сравнить гласные звуки и буквы, которыми эти звуки обозначены.

После наблюдения и беседы дети делают примерно такой вывод: под ударением, где звук [а́], там мы и пишем букву А, а без ударения если слышится звук [а], то там может быть написана буква А, а может быть буква О. Безударный гласный [а] – это опасное место в слове.

Этот вывод материализуется в виде таблицы, которую заполняют ученики:

[а́] = а;
[а] = а, о.

[и].

Позже они составят вторую подобную таблицу для безударного

Б. Отгадывание загадки.

Учитель загадывает детям загадку «Голодна – мычит, сыта – жуёт, малым ребятам молока даёт». Дети отгадывают её и произносят отгадку орфоэпически [ка́рoва]. После этого учитель предлагает им начертить слого-звуковую схему слова *корова*.

Здесь следует последовательно подсказывать план действий и тут же пошагово их выполнять, чтобы излишне не утомлять детей.

– Первым действием проговариваем слово по слогам и чертим слоговую схему.

– Вторым действием начертим звуковую схему, проговаривая слово по слогам и внимательно вслушиваясь в каждый слог.

– Теперь третье действие – находим и обозначаем красным цветом гласные звуки.

– Четвёртое действие – ставим ударение. Можно ли смело вписать букву ударного гласного? (Можно, потому что в ударной позиции звук соответствует букве).

– Теперь слушаем безударные гласные и определяем, являются ли они опасным местом. (Да, являются.) Кружки, обозначающие безударные гласные, дорисовываем до треугольников.

После этого учитель молча пишет на доске слово *корова* и предлагает ученикам сравнить безударные гласные звуки и буквы, которыми они обозначены в слове.

В сильном классе можно успеть таким же образом построить и проработать ещё и схему слова *молоко*, причём сделать это индивидуально. Дети вспомнят, что даёт корова, проговаривают это слово шёпотом «для себя», внимательно к себе прислушиваясь. Дальше самостоятельно начертят схему, следуя плану, который учитель может повторить. Слово напишет учитель.

4. Определение темы урока.

– Вы уже, наверное, поняли, что является темой нашего урока?

Дети по-своему, как могут, называют тему урока, учитель соглашается с ними, одновременно подправляя их высказывания, и формулирует тему:

– Тема нашего урока «Безударный гласный звук – это опасное место в слове».

5. Упражнение в определении в слове опасного места.

Ученикам предъявляются картинки, изображающие сосну, рябину, кокосовый орех (кокос).

– Назовите нарисованные предметы. Начертите, пожалуйста, звуковые схемы этих слов. Что вы будете делать, чтобы найти в словах «опасное» место?

Коллективно составляется план действий, аналогичный плану работы со словом *корова*.

После того, как схемы будут начерчены, учитель предлагает ученикам выбрать одно слово, буквы которого они умеют писать. Для этого дети должны вспомнить буквы, которые они к этому моменту изучили, посмотреть в словаре, как слово пишется (учитель может называть страницу словаря), и написать его.

6. Слуховой диктант.

Цель этой работы – учить детей находить в слове опасное место (орфограмму «безударный гласный»).

Учитель диктует слово, например, *ворон*, и просит учеников разделить его на слоги. За-

тем ученики самостоятельно чертят его слого-звуковую схему, проговаривая слово по слогам, обозначают гласные звуки красным цветом и ставят ударение.

Теперь нужно вписать буквы гласных звуков. Начинается рассуждение:

– Прежде всего, мы смело можем вписать букву ударного гласного, потому что тут нет сомнений: как слышим, так и пишем. Во втором слоге – гласный безударный. Слышится [а], но могут быть написаны буквы *a* или *o*. Что будем делать? (Обозначим этот звук красным треугольником).

Аналогично ведётся работа с остальными словами, например, *очки*, *пора*, попутно уточняется их значение.

На следующих уроках обучения письму ученики будут выполнять задания на определение опасного безударного гласного в слове. В ходе этих упражнений учитель обратит внимание учеников на тот факт, что гласные звуки [у], [ы] в ударной и безударной позициях практически не отличаются: *p[y]ки* – *p[y]ка́*, *p[ы]ба* – *p[ы]ба́к*. Таким образом, постепенно выяснится, что опасным местом в слове являются, по сути, лишь два звука – [а] и [и]. На них и следует обращать особое внимание.

Момент для замены термина «опасное место» термином «орфограмма», каждый учитель выбирает, исходя из возможностей своих учеников.

Параллельно с усвоением понятия «орфограмма» ученики выполняют упражнения на деление гнёзд родственных слов на две группы – с ударным и безударным гласным в корне, что постепенно подготавливает к усвоению понятия «проверочное слово». Цель этих упражнений – закреплять навык быстрого распознавания слов с ударным гласным в корне, т. е. формировать определённое орфографическое действие.

На этом заканчивается подготовительный этап. Содержание подмодуля «Ударение» соединяется с подмодулем «Корень слова» и работа продолжается в рамках модуля «Правописание безударных гласных в корне слова»

Основной этап

1 Наблюдение единообразного написания корня

Одной из распространённых ошибок является неправильное написание безударного гласного в корне при правильно подобранном проверочном слове. Так, подобрав проверочное слово *травушка*, ребёнок пишет *трова*. В основе таких ошибок лежит недостаточное осознание единообразного написания корня в однокоренных словах. Для ребёнка родственность слов по корню может вовсе не означать тождество написания этого самого корня. Наблюдение единообразного написания корня способствует формированию второй способ проверки – ассоциативный.

Выполняя упражнения в составлении гнёзд однокоренных слов или анализируя данные учителем гнёзда, ученики делят слова на две группы по месту ударения, выписывают эти

слова в два столбика. Например, учитель предлагает ученикам такое задание:

– Прочитайте, пожалуйста, слова и скажите, являются ли они родственными?

Костяной, косточка, бескостный, костлявый, кость.

– Поставьте ударение. На какие две группы можно разделить эти слова? Напишите их в два столбика. Выделите, пожалуйста, корень.

После выполнения этого задания следует другое:

– Обозначьте гласный звук в корне над соответствующей буквой. Что вы можете сказать о гласном звуке корня и его букве в ударной и безударной позиции?

После выполнения задания в тетрадях учеников получается такая запись:

$\overbrace{[o]}$ беск \overbrace{o} стный	$\overbrace{[a]}$ костяно \overbrace{y}
$\overbrace{[o]}$ ко \overbrace{st} ь	$\overbrace{[a]}$ костля \overbrace{v} ый
$\overbrace{[o]}$ ко \overbrace{st} очка	

Дополнительно можно кратко указать ученикам на то, как пишутся и как произносятся слова *бескостный*, *костлявый*, впервые показав им явление непроизносимости согласного звука.

После непродолжительного обсуждения дети делают вывод о том, что корень может произноситься по-разному, а пишется одинаково. Так они начинают знакомиться с морфологическим принципом русского письма, согласно которому буквенный состав морфемы передаётся по сильной фонетической позиции.

Далее дети упражняются в определении в группе однокоренных слов тех, в которых гласный корня слышится ясно, и тех, которые содержат в корне орфограмму. Примером может служить следующее упражнение. Учитель даёт задание:

– Прочитайте слова. Найдите родственные слова, соедините их парами и выделите в них корень.



После выполнения этого задания учитель предъявляет детям другое:

– В левый столбик напишите, пожалуйста, слова, в которых гласный звук корня произносится ясно, а в правый – слова с опасным местом (орфограммой) в корне.

2. Усвоение понятия *проверочное слово*

В результате длительной подготовки ученики подошли к тому этапу, на котором способны самостоятельно указать на конкретное слово и назвать его проверочным. Чтобы это произошло, учитель предлагает ученикам гнездо однокоренных слов, в которых буква гласного в корне закрыта, например:

плезный, испльзовать, пльза, беспльзный.

– Посмотрите, Незнайка решил подшутить над нами и закрыл отпечатками своей ладошки буквы гласных звуков. Но ведь и мы с вами не лыком шиты. Догадаемся, какая буква закрыта?

После выполнения задания учитель открывает следующую написанную на доске группу:

Закотился, проктить, прокт, зактывать, выкт

– Посмотрите, Незнайка попался на собственную хитрость, потому что его друг Гулька решил точно так же подшутить над ним. Незнайка подумал и решил вставить букву О. Какие слова могут подсказать (проверить), правильно ли это?

Дети отвечают на этот вопрос, и учитель предлагает им выписать сначала слова, которые могут быть проверочными, а потом слова с орфограммой.

Термин «проверочное слово» уже прозвучал, но прозвучал вскользь, без особого нажима. Здесь учитель использует опосредованное внимание детей, которое у младших школьников иногда оказывается сильнее, чем целенаправленное. Если ученики хорошо подготовлены к текущему разговору, этот термин обязательно запечатлется в их сознании. Проверить это можно, предложив ученикам дополнить фразу, которая, по сути, явится обобщением того, что дети перед этим наблюдали:

Родственное слово с _____ гласным в корне называется _____ для однокоренных слов с _____ гласным в корне.

– Ах, какая досада! Здесь было написано предложение о проверочном слове, но кто-то взял и стёр самые важные слова. Может быть, вы попробуете догадаться, что это были за слова, и допишете их.

Фразу читает учитель.

Если в классе имеются очень слабые дети или в случае значительных затруднений учеников, можно дать ключевое слово со схематическим обозначением корня схемы:

«Родственное слово с _____ гласным в корне называется прб очным для однокоренных слов с _____ гласным в корне.

После знакомства с проверочным словом и упражнений в его выделении из группы родственных слов можно предложить ученикам силлогизм.

Безударные гласные [а], [и] в корне слов – это орфограмма (опасное место).

В слове гласный [а] в корне ударный. Значит, ... (В нём нет орфограммы «безударный гласный в корне слова», оно проверочное)

Для закрепления ученики выполняют цикл упражнений в выделении проверочных слов. Детям либо даётся гнездо однокоренных слов, либо они коллективно подбирают однокоренные слова к слову, данному учителем. После записи этих слов на доске они получают различные задания:

а) Подумайте, посоветуйтесь друг с другом и выпишите слова с орфограммой в корне. Как называется эта орфограмма?

б) Внимательно прочитайте все слова и выпишите проверочные.

в) Прочитайте, пожалуйста, слова. Послушайте и запомните вопрос: каких слов больше – проверочных или с орфограммой «безударный гласный в корне»? Объединитесь в группы (пары), посоветуйтесь, что надо делать, чтобы ответить на этот вопрос. Составьте план действий.

Подобные упражнения дети выполняют до тех пор, когда по программе подойдёт время изучения темы «Правописание безударных гласных».

3. Формулирование правила проверки безударного гласного в корне

Выполняя все пункты технологического плана, ученики, по сути, познакомились со всеми ключевыми понятиями и действиями, связанными с выделением и проверкой орфограммы, и усвоили их. Таким образом, они готовы к тому, чтобы самостоятельно сформулировать правило проверки, не прибегая к помощи учебника.

Для этого важного момента учитель прибегает к корню, который ранее в предварительных упражнениях не использовался, например, корень *-крив-*.

Детям предъявляется предложение *На краю болота росла ~~кривая~~ осинка.*

Учитель рассказывает историю о том, как Незнайка закапал вареньем карточку, на которой написано предложение, и теперь не знает, какую букву надо написать в слове *кривая*.

– Давайте поможем ему. Как вы думаете, что нужно делать, чтобы определить букву гласного звука в корне?

Сначала ученики читают предложение, уточняют значение слова *кривая*, находят в нём слово, связанное с ним по смыслу *кривая берёзка*, выписывают их с пропуском на месте орфограммы,.

Затем начинается рассуждение. Во-первых, устанавливается, какой звук прячется под кляксой. Ученики ставят ударение, произносят слово, вслушиваясь в звучание гласного в корне. Выясняется, что в нём слышится безударный гласный, средний между [и] и [э]. Согласно предыдущим наблюдениям, сделанным ещё в 1 классе, этот звук может быть обозначен буквами *и, е, я*. Как же выбрать правильную букву?

В поисках ответа на этот вопрос, ученики наверняка предложат подобрать однокоренные слова и найти среди них проверочное слово. Чтобы подбор однокоренных слов не затянулся и не утомил учеников, учитель может заранее написать на доске предложения со схемами нужных слов:

На кочке росла енькая берёзка.

(...И впился комар как раз тётке прямо в правый глаз. – Эту фразу учитель может произнести устно, напомнив детям, из какой сказки следующее предложение).

Повариха побледнела, обмерла и о .ела

Лента была отрезана о.

да правду не поборет.

После того, как ученики скажут, что гласный корня в слове *кривая* обозначается буквой *и*, учитель спрашивает:

– Так что же надо делать, чтобы проверить безударный гласный в корне?

Обобщая свои действия, ученики по-своему, как могут, формулируют правило провер-

ки, а затем сравнят то, что они сказали с тем, что написано в учебнике.

Далее в течение всего периода обучения детей в начальном звене школы, они будут упражняться в правописании безударного гласного в корне.

Задания.

1. Рассмотрите структуру блока «Правописание безударных гласных» и обоснуйте присутствие в нём всех компонентов: почему они должны изучаться в составе этого блока?

2. Составьте конспект урока, темой которого будет одно из перечисленных выше пунктов технологического плана.

§ 2. Изучение правописания безударных окончаний

Для того, чтобы эффективно построить работу над безударными окончаниями, учителю необходимо знать типичные неблагополучия учеников в этой области и предпосылки их возникновения.

В речи младших школьников встречаются ошибки в согласовании слов (*Свежая струя пробежал по моему лицам*), в глагольном и предложном управлении (*помешала ложку в кастрюлю, взлетел над лес*), что обычно называют аграмматической дисграфией.

Аграмматическая дисграфия имеет две предпосылки. Первая обусловлена аграмматизмом устной речи, который, естественно, отражается в письменной. Аграмматизм – это «нарушение психофизиологических процессов, обеспечивающих грамматическую упорядоченность речевой деятельности; при аграмматизме наблюдается опускание предлогов, неправильное согласование слов в роде, числе... и пр.»¹. Он бывает обусловлен либо задержкой развития речи вследствие недоразвития или повреждения речевых зон коры головного мозга, либо неблагоприятной речевой средой, в которой воспитывается ребёнок (бытовой аграмматизм). В первом случае у ребёнка в течение более длительного времени, чем у его сверстников, идёт формирование грамматического строя речи. Во втором – ребёнок неправильно согласовывает слова, подражая взрослым, повторяя их ошибки или особенности диалектных говоров (так, например, для жителей некоторых районов Тверской области характерна замена формы дательного падежа имён существительных женского рода формой родительного: *пойду к Лиды, подарю это сестры*).

Вторая предпосылка предопределяется различиями между механизмами устной и письменной речи. В письменной речи, в отличие от устной, нет слабых позиций зв уков. Чтобы написать слово, его следует проговорить орфографически, т. е. чётко называя звуки, которые будут обозначены соответствующими буквами: не [нът пАдрушкъ], а [над подружкой]. Орфографическое проговаривание требует значительной произвольности действий, хорошего понимания внешней (звуковой) стороны слова и взаимосвязи между словами. Оно замедляет темп речи, в определённой степени изолируя проговариваемое слово от остальных. Ребёнок старательно концентрирует внимание на его звуках, но при этом выпус-

¹ Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селивёрстова. – М., 1997. – С. 32.

кает из-под контроля связанные с ним другие слова, не видит его в синтаксической связке, и когда добирается до его конца, вставляет случайное окончание, первое, которое приходит в голову. Это приводит к тому, что дети, не страдающие аграмматизмом устной речи в силу большей её связности и автоматизированности, имеют его в письменной речи.

Помимо аграмматизма предпосылкой ошибок в окончаниях становится их безударное положение. В устной речи безударные окончания сильно редуцированы, и в сознании ребёнка закрепляется некая неотчётливая форма конца слова, которую он не может обозначить буквами.

Наибольшее количество ошибок в правописании безударных гласных приходится на падежные окончания имён существительных и прилагательных и личные окончания глаголов. Однако встречаются ошибки и в родовых окончаниях, особенно имён прилагательных.

Решение задач на определение безударных окончаний имени прилагательного сложнее из-за того, что в поле зрения одновременно должны находиться две буквы, и опасность может подстергать ребёнка в любой из них или в обеих сразу: *зелёнаи полотенце, ласковой ветерок, в садовое беседке, на её бледнам личике*. Такие ошибки нельзя отнести к дисграфическим, поскольку они обусловлены неумением ребёнка обозначить правильное, по сути, окончание слова буквами. Для предупреждения подобного рода ошибок учителю следует уделять серьёзное внимание совершенствованию произносительной стороны речи. У младших школьников проговаривание всегда предшествует написанию, следовательно, прежде чем начинать работу над правописанием окончаний, нужно в достаточной степени развить умение чётко произносить их.

Это умение хорошо формируется при орфографическом чтении, в работе над предложением (см. § 2 гл. VII). Удобно это делать и на уроках чтения, где обычно предусмотрено разучивание потешек, чистоговорок, загадок, небольших стихотворений, выразительное чтение текстов. Этот материал можно использовать с двойной целью: с одной стороны, он развивает навыки чтения, с другой – развивает неспешное, чёткое проговаривание слов с акцентом на окончания. По сути, здесь происходит коррекция недостатков темпа и отчётливости произношения и усвоение окончаний на дограмматическом уровне.

Изучение правописания безударных окончаний тесно связано с изучением понятия «окончание слова». А его усвоение, в свою очередь, происходит одновременно с изучением понятий «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол». Эта взаимосвязь отражена и в технологическом плане.

Технологический план изучения модуля «Правописание безударных гласных в окончаниях»

<i>технологическое звено модуля</i>		
<i>модуль «Части речи»</i>	<i>модуль «Окончание»</i>	<i>модуль «Правописание безударных гласных в окончаниях»</i>
Изучение окончаний, отражающих значение числа и рода		
Слова, называющие предметы и отвечающие на вопросы кто? что? кого? чего? кому? чему? кем? чем? о ком? о	Наблюдение изменения звуков (букв) на конце слов при постановке слов-предметов в начальную форму.	

<i>технологическое звено модуля</i>		
<i>модуль «Части речи»</i>	<i>модуль «Окончание»</i>	<i>модуль «Правописание безударных гласных в окончаниях»</i>
чём? Практическое знакомство с понятием <i>начальная форма слова</i> .	Упражнения в чётком проговаривании звуков (букв) на конце слов-предметов.	
Наблюдение слов, называющих один и несколько предметов.	Наблюдение букв на конце слов, называющих один и несколько предметов. Распознавание количества названных словом предметов по звуку (букве) на конце слова.	Упражнения в дописывании букв на конце слов-предметов, стоящих в форме множественного числа.
Слова, называющие действие предмета. Вопросы что делает? что делали? что сделает? что сделаем? и др. Выделение слов-действий в предложении.	Упражнения в чётком проговаривании звуков (букв) на конце глаголов и глагольных вопросов.	
Практическое согласование слов-действий со словами-предметами в числе.	Наблюдение изменения букв на конце слов-действий при изменении числа. Распознавание количества действующих предметов по звукам (буквам) на конце слов-действий.	Упражнения в дописывании букв на конце слов-действий, стоящих в форме множественного числа (в ударной позиции типа <i>летит – летят</i>)
Слова, называющие признак предмета. Вопросы какой? какого? какому? и т. д. Выделение в предложении слов-признаков и слов-предметов, с которыми они связаны по смыслу. Расширение и закрепление понятия <i>начальная форма</i> .	Упражнения в чётком проговаривании звуков (букв) на конце слов-признаков и соответствующих им вопросов.	
Практическое согласование слов-признаков со словами-предметами в числе.	Наблюдение изменения букв на конце слов-признаков при изменении количества определяемых предметов. Упражнения в согласовании слов-признаков со словами-предметами в числе.	Наблюдение букв на конце слов-признаков, стоящих в форме множественного числа, и соотнесение их с буквами на конце связанных с ними по смыслу слов-предметов. Упражнения в дописывании букв на конце слов-признаков, стоящих в форме множественного числа.
Имя существительное. Знакомство с категорией рода. Упражнения в выделении в предложении имён существительных и изменение их	Наблюдение букв на конце имён существительных женского, среднего, мужского рода. Упражнения в выделении	Упражнения в дописывании

<i>технологическое звено модуля</i>		
<i>модуль «Части речи»</i>	<i>модуль «Окончание»</i>	<i>модуль «Правописание безударных гласных в окончаниях»</i>
формы на начальную.	имён существительных из предложения и определении их рода. Наблюдение согласования в роде с именами существительными глаголов в форме прошедшего времени.	окончаний имён существительных женского и среднего рода.
Имя прилагательное. Наблюдение согласования имён прилагательных с именами существительными в роде. Упражнения в выделении в предложении имён прилагательных и изменение их формы на начальную.	Наблюдение букв на конце имён прилагательных женского, среднего, мужского рода. Соотнесение их с буквами на конце имён существительных. Упражнения в определении незнакомого слова как части речи по буквам на его конце.	Упражнения в дописывании окончаний имён прилагательных в форме мужского рода. Упражнения в распознавании окончаний имён прилагательных в форме женского и среднего рода.
Изучение окончаний, отражающих значение падежа		
Предлог. Наблюдение смысловой и грамматической связи предлога с именем существительным.	Наблюдение изменения букв на конце имени существительного в сочетаниях с разными предлогами (предложного управления). Знакомство с понятием «окончание имени существительного». Упражнения в дописывании окончаний имён существительных в зависимости от предлога (в ударной позиции): <i>на стен...</i> , <i>под стен...</i> , <i>у стен...</i>	Упражнения в проверке безударных окончаний существительных женского рода путём замены слова с безударным окончанием словом с ударным окончанием: <i>на полян...</i> – <i>на стене</i> , <i>с коробк...</i> – <i>с земли</i>
Склонение имён существительных в единственном и множественном числе.	Наблюдение изменения букв на конце слова. Формулирование определения <i>окончание</i> .	Упражнения в определении склонения имени существительного. Упражнения в проверке безударного гласного в падежных окончаниях.
Склонение имён прилагательных в единственном и множественном числе.	Упражнения в выделении окончаний имён прилагательных.	Наблюдение чередования гласных в падежных окончаниях: <i>о-е</i> , <i>ы-и</i> . Упражнения в проверке безударного гласного в падежных окончаниях.
Изучение безударных личных окончаний		глагола
Практическое знакомство с совершенным и несовершенным видом.	Упражнения в выделении окончаний глаголов в единственном и множественном	Упражнения в определении безударных личных окончаний глаголов.

<i>технологическое звено модуля</i>		
<i>модуль «Части речи»</i>	<i>модуль «Окончание»</i>	<i>модуль «Правописание безударных гласных в окончаниях»</i>
Спряжение глаголов. Освоение умения определять спряжение глаголов с безударными окончаниями по инфинитиву.	числе.	

Изучение окончаний, имеющих значение числа и рода

Окончание – это своеобразная часть слова. С его выделения начинается морфемный анализ, поскольку считается, что это сделать легче всего – нужно только изменить слово по вопросам (падежам). Но для младших школьников окончание оказывается не такой уж простой частью слова. Если корень, суффикс и приставка обладают некой чувственной основой, поскольку они связаны с изменением смысла слова (*прилетел – прискакал, прилетел – улетел, ворона – воронёнок*), то окончание слова такой основы практически не имеет – изменение окончания не меняет смысл слова (*возьми книжку, посмотри в книжке, лежит под книжкой*), за исключением, разве что, форм единственного и множественного числа (*возьми книжку – возьми книжки*). Поэтому окончание является морфемным элементом более сложным для осознания детьми.

В традиционной методике понятие «окончание» вводится достаточно рано и почти без подготовки. Дети наблюдают изменение одного и того же слова в тексте, например: *У меня есть сестра, а у Саши нет сестры*. *Я люблю свою сестру. Вчера я подарил сестре куклу. Мы с сестрой вместе гуляем. Я забочусь о своей сестре.* После этого им сообщается, что буквы, которые изменяются на концах слов, называются окончаниями. Однако дети не могут перенести этот весьма незначительный опыт наблюдения на всё огромное поле грамматического согласования слов в русском языке. У них создаётся впечатление, что любые буквы на конце слова являются его окончанием, поэтому нередко в качестве окончания они выделяют буквы *-ал* или *-л* на конце глаголов прошедшего времени, буквы *-адь* в слове *лошадь*, упорно считают окончаниями буквы *-а*, *-о* на конце наречий и т. п. Эти ошибки возникают потому, что дети усвоили только один признак окончания – положение букв на конце слова. Второй его признак – изменяемость этой части – не успела дойти до их сознания, потому что далеко не все из них умеют произвольно изменить изолированное слово, выделенное из контекста, а именно такую операцию предполагает определение окончания:

на краю обрыва росла берёзка – на краю – край, края, краем – в слове «краю» окончание -ю;

обрыва – обрыв, обрыву, обрывом – в слове «обрыва» окончание -а.

Дети легко изменяют форму слова в словосочетании или предложении, но изменение одиночного слова вызывает у них серьёзные трудности, потому что для этого надо знать и понимать падежные вопросы. Но склонение и падежные вопросы изучаются намного позже

окончания.

Для того чтобы у детей сложились правильные ассоциации с термином «окончание», следует сначала дать им возможность рассмотреть эту единицу со всех сторон, понять её роль в языке, предоставить им достаточное время и необходимый объём материала для наблюдения и осознания информации, которая заложена в окончании, а также его роли в предложении. При этом надо очень осторожно пользоваться термином «окончание». Целесообразно на первых этапах обучения употреблять термин – смысловой заменитель «буквы на конце слова», а термин «окончание» использовать только в моменты сравнения двух форм одного и того же слова и наблюдения изменений букв на его конце, ибо в этом случае термин подкрепляется зрительным восприятием. Окончательно вводить формальный термин можно только тогда, когда дети научатся легко изменять единичные слова по вопросам.

Наблюдение изменения звуков (букв) на конце слов при постановке слов-предметов в начальную форму

Впервые ученики опосредованно сталкиваются с окончаниями слов в начале первого года обучения, когда в процессе знакомства со словами, называющими предмет, устанавливают, что эти слова отвечают на вопросы кто? кого? кому?...; что? чего? чему?..., и на практическом уровне упражняются в изменении слов-предметов таким образом, чтобы они отвечали на вопросы кто? что?: *кошку, кошкой, кошки – кошка*.

Однако на этом этапе учитель не говорит об окончаниях как таковых, а лишь упражняет детей в неторопливом и тщательном проговаривании слов с незначительным акцентом на конечных звуках. В классе, где много хорошо подготовленных учеников, можно вскользь указать им на то, как одно и то же слово изменяется в разных предложениях, объяснив это отличительной особенностью русского языка, способностью русских слов согласовываться между собой.

Наблюдение букв на конце слов, стоящих в форме единственного и множественного числа.

В 1 классе дети знакомятся с формальным понятием «слово», учатся распознавать в потоке речи количество слов и обращают внимание на то, что слово может называть один или несколько предметов. Уже на этом этапе можно вводить термины «единственное и множественное число». Практика показывает, что их понимание не вызывает у детей затруднений.

Где-то в середине октября на одном из уроков грамматики учитель пишет на доске пары слов:

кот	пол	дуб	стол
коты	полы	дубы	столы

Тот факт, что не все ученики смогут прочитать эти слова, не является помехой для работы. Здесь так же, как и при усвоении корня слова, работа ведётся на уровне зрительного восприятия и сравнения буквенного состава слов.

Учитель читает первую пару слов *кот – коты* и просит сравнить эти слова по смыслу и

по внешнему виду. Затем сравнивается вторая пара и т. д. После этого она помогает ученикам обобщить наблюдение: слова верхней строчки называют один предмет (они единственного числа), а слова второй строчки – несколько (они множественного числа); у слов множественного числа (второй строчки) на конце появляется буква *-ы*. Делается вывод: на конце слов, которые называют несколько предметов, стоит буква *-ы*, эти слова множественного числа.

С точки зрения научного стиля выражения «слово множественного числа», «слово единственного числа» неправильны. Надо говорить «слово, стоящее в форме множественного числа», или «слово, стоящее во множественном числе». Однако для первоклассников эти формулировки нежелательны, поскольку дети с их конкретным мышлением могут не понять, что значит «слово в чём-то стоит», и что собой представляет множественное число, если в нём «стоит» слово. Учителю приходится выбирать между авторитарно-правильной формулировкой и формулировкой, понятной детям. Естественно, что выбор делается в пользу последней. Когда дети повзрослеют и наберутся учебного опыта, они овладеют и научным языком.

После формулирования вывода ученики в течение непродолжительного времени выполняют тренировочные упражнения.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Послушайте два слова. Подумайте, сколько предметов называет первое и второе слово. Повторите слово множественного числа (вариант: ...единственного числа).

топор – топоры, узоры – узор, комары – комар, баран – бараны;

2. Послушайте предложение. Найдите в нём слово, называющее предмет. Как вы думаете, оно единственного или множественного числа?

Рычит голодный тигр. Звёзды ярко сияют. И т. п.

3. Послушайте (прочитайте) предложение. Как вы думаете, нужно ли добавлять букву *ы* к выделенному слову?

Это упражнение лучше проводить в малых группах. Ученики получают карточки с одним или 2-3 предложениями. Ребёнок, умеющий читать, прочитает их всем остальным. Обсудив предложения, дети впишут, куда надо, букву *ы*.

Цветут розовые куст.... У Вали болит зуб...

После того, как полученная порция знаний будет в определённой мере закреплена, учитель добавляет новые сведения. Она предлагает ученикам сравнить новые пары слов:

волк парк рыбац ёж

волки парки рыбаки ежи

В результате наблюдения, построенного по аналогии с предыдущим, дети дополняют сделанный ранее вывод: на конце слов, называющих несколько предметов, бывают буквы *ы*, *и*. За выводом следует новая серия упражнений, которые идентичны представленным выше, но предъявляются уже слова с окончаниями *-ы*, *-и*.

Затем следует наблюдение за тем, как одна буква, стоящая на конце слова, заменяется

другой. Ученики сравнивают слова типа

рука лужа дыня каша

руки лужи дыни каши

Последующие упражнения, в которых предлагается определить число незнакомых ученикам слов типа *кратер - кратеры, манишка – манишки, мегера - мегеры, кулан – куланы, офорты – офорт* помогут детям осознать, что число можно определить по окончанию слова, даже не зная его значения. Сделанный ранее вывод формулируется несколько иначе: если слово-предмет оканчивается на *-ы* или *-и*, то оно стоит во множественном числе.

На следующем уроке, выполняя упражнения на закрепление, ученики столкнутся с новым явлением. На доске написаны пары слов:

лиса свинья

окна братья

Обсуждение проводится методом дискуссии (см. §3 гл. I). Кто-то (специально подготовленный ученик или Незнайка) станет утверждать, что оба слова в каждой паре называют один предмет, потому что на конце нет букв *-ы*, *-и*. Ученики, понимая, что слова *окна* и *братья* называют несколько предметов, вынуждены будут доказать, что в этих парах есть слова, стоящие в форме как единственного, так и множественного числа. Значит, на предыдущем уроке был сделан неправильный вывод? Обсуждая вместе с детьми создавшееся положение, учитель помогает детям понять, что вывод они сделали правильный (и доказали это примерами), но он был неполным.

Первым естественным порывом учеников станет простое добавление к выводу двух новых окончаний *-а* и *-я*. Но загвоздка в том, что на *-а* и *-я* оканчиваются также существительные в единственном числе, что видно в предъявленных парах слов и в других словах, например, *коза, песня*. Значит, здесь нужен более осторожный вывод: слова-предметы, которые оканчиваются на *-а*, *-я* могут быть и единственного, и множественного числа. Чтобы определить их число, надо и смотреть на буквы в конце слова, и думать о смысле слова. А вот если на конце *-ы*, *-и*, то это слово обязательно множественного числа.

Результаты наблюдений заносятся в таблицу «Имя существительное», которую ученики будут заполнять постепенно, начиная с момента знакомства со словами, называющими предметы. Её шаблон начерчен карандашом у каждого ученика в тетрадях для таблиц или на большом листе ватмана для демонстрации в классе.

Познакомившись со словами, называющими предметы, и вопросами кто? что?, на которые они отвечают, ученики обводят верхнюю горизонтальную графу таблицы и вписывают в неё (сами или с помощью родителей) карандашом название группы слов, используя термин-заменитель, и ручкой – вопросы. Впоследствии, когда дети познакомятся с термином «имя существительное», они возьмут в скобки или сотрут написанное ранее и ручкой впишут формальный термин.

Узнав о том, что эти слова изменяются по числам, дети обведут вторую горизонтальную графу таблицы и самостоятельно впишут на уроке сокращения *ед. ч.*, *мн. ч.*, а дома с помощью родителей – слова *единственное число*, *множественное число*. Постепенно уче-

ники будут вносить в таблицу сведения об окончаниях имён существительных во множественном числе. Во II классе, по мере знакомства, будут проставлены названия родов и вписаны родовые окончания.

(Слова-предметы) Имя существительное <i>кто? что? кого? чего? кому? чему? кем? чем? о ком? о чём?</i>		
единственное	число	множественное число
		дубы - Ы мишки - И окна - А поля - Я

Самостоятельное заполнение детьми таких таблиц позволяет использовать в работе наглядно-действенное мышление, даёт возможность систематизировать полученные знания. Кроме того, эта работа подготавливает учеников к тому, чтобы впоследствии они могли пользоваться готовыми таблицами, читать их.

После заполнения таблицы последует цикл упражнений на определение числа слова и выделение его окончания. Для упражнений следует использовать слова как хорошо знакомые ученикам, так и незнакомые. При этом в незнакомых словах типа *темники, стыки, синусы, штативы* ученики смогут определить число с опорой на окончания *-ы, -и*, а при встрече со словами типа *вензеля, сектора* скажут, что узнать число по букве на конце слова невозможно, надо понять смысл, т. е. знать, об одном или нескольких предметах идёт речь.

Один-два урока нужно посвятить наблюдению слов, называющих несколько предметов и не имеющих формы единственного числа, например, *брызги, шахматы, каникулы* (нельзя сказать *одна брызга* или *один брызг*, *одна каникула* или *один каникул*), а также со словами, называющими один предмет, но на конце которых стоит буква *ы* или *и*, говорящая о множественном числе, например, *брюки, очки, ножницы, щипцы, носилки*.

Знакомство со словами, не имеющими формы единственного числа может происходить следующим образом.

1. На доске вокруг слова *они* расположены картинки, изображающие, например, телефоны, часы, консервы (банка консервов), брюки, сапоги, ласточек, клещи. Дети называют предметы и устанавливают, что их названия сочетаются со словом *они*. От этого слова проводятся линии к соответствующим картинкам. При этом выясняется, один или несколько предметов называет данное слово.

В ходе работы ученики убеждаются в том, что есть слова, которые можно заменить словом *они* (т. е. слова стоят во множественном числе), но ими называется только один предмет (*брюки, часы* и др.). После первого же такого слова учитель помогает ученикам сделать вывод: слово стоит во множественном числе, но называет один предмет. Этот вывод будет повторяться каждый раз при встрече с такими словами. После наблюдения учитель говорит:

– Повторите, пожалуйста, ещё раз все слова, стоящие со множественном числе, и при

этом показывайте на картинки.

– А теперь подумайте, обсудите между собой и ответьте на вопрос: всегда ли число слова совпадает с числом предметов?

2. Учитель показывает детям картинки, изображающие ножницы, клещи, кусачки, пассатижи, тиски, щипцы, или сами эти предметы и просит сначала назвать каждый из них, а потом обобщить – это инструменты. Учитель записывает все названия на доске (можно раздать ученикам карточки со словами), а картинки убирает. Ученики повторяют слова, рассматривают их, определяют число и обводят квадратиком окончания *-и*, *-ы*. Затем учитель предлагает им попытаться изменить число.

Чтобы сделать это было легче, целесообразно включить слово в словосочетание. С активной помощью учителя дети подбирают к каждому слову подходящее определение или действие (*удобные клещи*, *тиски сжимают*, *маникюрные ножницы* и т. п.) и пытаются поставить слово в форму единственного числа (*удобные клещи – удобный клещ, удобная клещи*). Не получается! Так не говорят.

Учитель обращает их внимание на то, что все предметы, названия которых не имеют формы единственного числа, состоят из двух соединённых между собой частей, которые, не могут функционировать отдельно друг от друга.

– Я вот думаю, – рассуждает учитель, – может быть в этом причина того, что их названия не имеют формы единственного числа, хотя предмет один? А вы как думаете?

После того, как дети выскажут свои соображения, появляется Незнайка и заявляет, что слова *сапоги*, *туфли*, *ботинки* тоже не имеют формы единственного числа, потому что всегда бывают парами. Дети, как могут, возражают Незнайке, доказывая, что сапоги могут быть использованы по одному, а части ножниц или тисков нет. Затем следует вывод: мы определяем число слова; предмет может быть и один, но слово – его название стоит во множественном числе.

После слов, не имеющих формы единственного числа, проходит знакомство со словами, не имеющими формы множественного числа.

1. Учитель произносит или пишет на доске слова *море*, *пальто*, *кофе*, *кино*, *окно* и др. и помогает ученикам определить, что все слова стоят в единственном числе. После этого предлагает попытаться изменить число на множественное. Для удобства действий, слова включаются в словосочетания: *плещет море – плещут моря* (учитель требует от учеников чёткого произнесения окончаний слов), *висит пальто – висят пальты (пальта)*. Возможно, в классе найдутся ученики, которые знают, что нельзя говорить *пальты*, а нужно сказать *висят пальто*. Следовательно, слово *пальто* нельзя поставить во множественное число, а слово *море* можно. Таким образом данные слова делятся на две группы – имеющие форму множественного числа и не имеющие.

2. По заданию учителя дети вспоминают названия ягод: *малина*, *ежевика*, *черника*, *клубника*, *крыжовник*, *голубика*, *брусника* и др. Затем они составляют с ними словосочетания и пытаются изменить число: *сладкая малина – сладкие малины* и т. д. В беседе учитель помогает ученикам понять, что эти слова также не употребляются во множественном числе.

Аналогично можно работать с названиями мяса домашних животных: *баран – баранина, свинья – свинина, кролик – крольчатина, корова – говядина* (от древнерусского слова *говядо*, которым назвали крупный рогатый скот) и т. д. Совместными усилиями составляются словосочетания с образованными словами, и дети пытаются изменить число: *молодая баранина – молодые баранины*. Выясняется, что и эти слова не употребляются во множественном числе.

После таких бесед и наблюдений выполняются упражнения в определении соотношения числа слова и количества названных им предметов.

Учитель даёт ученикам два предложения, например: *В универмаге продаются ножницы. В руке портнихи блестят ножницы*. Дети чертят схемы предложений, находят слова-действия (*продаются, блестят*), обозначают их двойной чертой и определяют число – множественное.

Далее они указывают слова, которые называют предметы, выполняющие эти действия. – в обоих предложениях это слово *ножницы*.

В беседе уточняется, что главные слова и первого, и второго предложений стоят во множественном числе, однако при сравнении содержания обоих предложений выясняется, что в первом речь идёт о множестве ножниц, которые продаются в магазине, а во втором – об одном предмете, который находится в руках портнихи.

Далее сравниваются ещё три – четыре пары подобных предложений (например, *В этой мастерской делают очки. Тётя Варя потеряла очки. Антон Петрович умеет чинить часы. Часы на башне пробили полночь*). Повторяется и дополняется сделанный ранее вывод: число слова мы определяем, не зависимо от того, сколько предметов это слово называет.

Наблюдение изменения букв на конце слов-действий при изменении их числа

При знакомстве учеников со словами, называющими действие предмета, целесообразно привлечь их внимание к изменению букв на конце слов-действий, тем самым предупреждая появление ошибок согласования и управления и подготавливая детей к усвоению понятия «окончание глагола». Как и при изучении слов, называющих предмет, учитель показывает детям, что буквы на конце слова-действия могут нести информацию о количестве предметов, которые выполняют действие. В качестве иллюстрации наблюдения рассмотрим фрагмент урока.

1. Для работы используются простые нераспространённые предложения *Пастух пасёт. Метла метёт. Бегун бегаёт. Варит повар. Светильник светит. Шалит шалун*, часть которых может быть написана на карточках, которые раздаются детям

Учитель называет одно предложение и задаёт вопросы:

– Повторите, пожалуйста, слово, которое отвечает на вопрос что делает? (Дети произносят слово).

– К какой группе слов оно относится – словам-предметам или словам-действиям? (К словам-действиям).

– Сравните оба слова в предложении по смыслу. (Слова похожи по смыслу: метла – по-

тому что метёт).

Слушая ответы учитель пишет предложение на доске, ученики рассматривают пары слов на доске или на своих карточках и выделяют общую часть (корень).

Когда таким образом рассмотрены все предложения, появляется Незнайка и вступает в разговор:

– Кто говорит о шалуне? Я шалун. Хотите, буду шалить? (Лает по-собачьи.)

Учитель останавливает его и спрашивает у детей, каким словом можно назвать это действие? (Лает.) На вопрос кто лает? (не балуется в классе, а по-настоящему лает) учитель получает ответ, что это делает собака, и располагает на доске две картинки, изображающие одну собаку и несколько.

– Вместо того, чтобы баловаться, составил бы ты нам, Незнайка, предложения.

Незнайка, показывая на картинки, говорит:

– Собака лает. Собаки лает. (Окончания слов произносятся чётко и даже несколько утрированно).

Ученики поправляют Незнайку: – Собаки лают.

Незнайка: – Я понял, понял. Собаки лают. Собака лают.

Ученики опять поправляют: – Собака лает.

Делается вывод: слова в предложении согласовываются друг с другом и зависят друг от друга. Они «дружат».

Обсуждая вместе с учителем «дружбу» слов в предложении, ученики устанавливают, что они согласовываются в числе.

Вывод: слова-действия, так же, как слова-предметы, могут быть в единственном и множественном числе.

2. Учитель берёт группу картинок, на которых нарисованы либо один, либо несколько предметов, поочерёдно показывает их классу и называет подходящий по смыслу глагол в неопределённой форме (например, *летать*). Ученики устно составляют предложения, обязательно чётко проговаривая окончания глаголов. К глаголу ставится вопрос что делает? или что делают? Дети называют число и глагола, и существительного: «Слово-предмет и слово-действие стоят в единственном числе».

Затем учитель даёт задание:

– Послушайте слово-действие. Как вам кажется, один или несколько предметов выполняют это действие? Поставьте вопрос к слову-действию.

Поочерёдно предъявляются слова *кивает*, *нюхают*, *плещут*, *кричит*, *спят*, *знает*, *мо лчит*, *отмечают*. Ученики определяют их число, основываясь на языковом чутье.

– Вот вы сейчас отвечали, почти не задумываясь, и отвечали правильно. Но ведь ни один предмет не был назван? Как же вы узнали, один или несколько предметов это действие выполняют?

Выслушав различные ответы учеников, учитель пишет на доске парами в столбик любые 2-3 пары слов, подчёркивая окончания:

кричит

кивает

кричат

кивают

Вывод: число слова-действия можно узнать по его окончанию.

Выполняя все эти упражнения, ученики должны очень чётко произносить окончания.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Определите число слов-действий (на материале знакомых и незнакомых слов).

а) *бредёт, спит, живут, наблюдают, пахнет, трещит, хранят;*

б) *колупают, глумят, выбредает, знобит, поддужат;*

в) *умывает, умывается; одевает, одевается.*

Учитель указывает детям на пару *умывает - умывается*.

– Давайте попробуем понять, почему эти два слова стоят в одном и том же числе, ведь они оканчиваются по-разному?

В процессе выполнения упражнения внимание учеников привлекается к суффиксу *-ся* (без термина) и его значению направленности действия на самого говорящего: *ся* - сокращённый вариант *себя*.

2. Определите число данного слова-действия и подберите к нему по смыслу слово-предмет:

говорят, возит, учит, красят, звонят, веселится, кормят, держится, веселятся, кормится

Ученики называют число каждого слова-действия, чётко повторяя за учителем окончания.

Попутно учитель спрашивает, направлено ли действие на говорящего? Что указывает на это? (часть *-ся*). К глаголам дети подбирают по смыслу слова-предметы, согласовывая их в числе, и тоже чётко произнося окончание.

При выполнении задания нужно побуждать учеников использовать имена собственные. Делая это, они должны заметить, что имя собственное сочетается только с глаголом в единственном числе, а с глаголами множественного числа следует соединять либо имя нарицательное, либо несколько имён собственных, при этом каждое имя собственное стоит в единственном числе: *Лена и Оля красят*. Составленные предложения оформляются в виде схемы:

| _____ и | _____ .

3. Послушайте незнакомые слова-действия и попробуйте изменить их число с единственного на множественное и наоборот.

обсыпают, обтёсывают, шерстят, изгубят, докучают

В ходе выполнения задания учитель по своему усмотрению может объяснить ученикам лексическое значение некоторых слов.

4. Послушайте (прочитайте) два слова и повторите, пожалуйста, то слово, которое называет предмет (или действие).

Что нужно сделать, чтобы определить его число?

Измените число и посмотрите, как изменится при этом второе слово.

Ветер бодрит. Дрожат листики. Гусеницы грызут. Тихо ведёт.

5. Найдите в предложении слово-действие и измените его число. Как при этом изменятся остальные слова?

Жужжит над цветком шмель. (Жужжат над цветком шмели. Жужжат над цветками шмели)

Плывёт в небе лёгкое облако. (Плывут в небе лёгкие облака).

6. Допишите буквы на конце слов-действий.

Лет... к нам грачи. Журч... ручейки, цвет... подснежники. По реке плыв.... белые льдины. Грем... первая гроза. Вся земля цвет... .

Наблюдение изменения букв на конце слов-признаков (имён прилагательных) при изменении их числа

Знакомя детей в 1 классе со словами, называющими признак предмета, учитель предлагает им упражнения в выделении этих слов из данного или самостоятельно составленного предложения, просит добавить их в предложение и др. (см. §2 гл. IV). При этом она обращает внимание учеников на согласование слов-признаков со словами-предметами в числе и на изменение последних букв. Для такой работы надо подбирать слова с ударными окончаниями.

Во время сопоставления конечных букв обоих слов в словосочетаниях типа *лесные дрозды, полевые васильки, широкие лепестки, высокие волны*, учитель помогает детям увидеть, что на конце слов-признаков тоже встречаются буквы *-ы, -и*, как и у слов-предметов, но соединённые с буквой *-е* – *-ые, -ие*.

Результаты наблюдений заносятся в таблицу «Имена прилагательные», которая аналогична таблице «Имена существительные».

<i>(Слова-признаки) Имя прилагательное</i> <i>какой? какая? какое? какие?</i>		
<i>единственное число</i>		<i>множественное число</i> <i>какие?</i>
		родные - ЫЕ синие - ИЕ старые

Наблюдение букв на конце имён существительных женского, среднего и мужского рода

В период изучения имени существительного по программе (обычно это 2 класс) ученики под руководством учителя определяют род слов, заменяя их местоимениями *он, она, оно*, наблюдают буквы на конце слов мужского, женского и среднего рода (слова среднего рода сначала надо подбирать обязательно с ударным окончанием *-о*).

Последовательные наблюдения приводят к выводу, что имена существительные женского рода имеют окончания *-а, -я*, среднего рода – *-о, -е*, а слова мужского рода оканчиваются разными согласными, у них окончания в начальной форме прячутся (рядом с этим

словами ученики рисуют пустой квадратик) и появляются при изменении слова по вопросам; некоторые слова мужского рода имеют окончания *-а, -я*.

Отдельным звеном работы является определение рода у слов, оканчивающихся на мягкий согласный, потому что потом, когда наступит время изучения склонения и падежных окончаний, станет необходимым умение определить род у слов типа *корабль, тополь, площадь, осень*. Специфика этой операции состоит в том, что для её выполнения у младших школьников не существует никаких критериев, кроме речевого опыта. Если дети привыкли согласовывать слово *кровать* со словами *она, моя, большая, стояла*, то они определяют его как слово женского рода. Но стоит им столкнуться со словами, которые они, возможно, и понимают, но не употребляют в активной речи, типа *пристань, насыпь, ветвь, деталь, проружь*, как в определении их рода возникают трудности. По сути, ребёнок подставляет слова *она, моя* не для того, чтобы узнать род, а наоборот – он знает, что данное слово женского рода, и поэтому выбирает слова *она, моя*, а не *он, мой*. И единственным коррекционным методом здесь является накопление речевого опыта.

В ходе наблюдений ученики окончательно заполняют таблицу «Имя существительное».

Имя существительное				
<i>кто? что? кого? чего? кому? чему? кем? чем? о ком? о чём?</i>				
единственное		число		множественное число
мужской род	женский род	средний род		
катер - <input type="checkbox"/>	рука - А	окно - О	дубы - Ы	
голубь - Б	петля - Я	море - Е	мишки - И	
мишка - А	кровать <input type="checkbox"/> - Ь		окна - А	
дядя - Я			моря - Я	

Когда ученики достаточно хорошо усвоят, что родовые окончания имён существительных совпадают с окончаниями местоимений *он, она, оно*, можно переходить к правописанию родового окончания в безударной позиции. Например, учитель предлагает произнести слова *облак[ъ]* и *котёлк[ъ]*, сравнить последние гласные звуки и затем даёт задание попытаться узнать, какими буквами нужно их обозначить. В ходе выполнения задания ученики заменяют слова местоимениями *оно, она* и таким образом определяют букву на конце. После серии упражнений в выборе букв для обозначения последних звуков формулируется вывод: родовое окончание, как и корень, пишется одинаково не зависимо от его произношения в ударной или безударной позиции: если имя существительное среднего рода (*оно*), то его окончание *-о* или *-е*, а если женского рода, то *-а* или *-я*; проверить это можно, заменив слово-предмет маленьким словом (местоимением) *она, оно*.

Работая с именем существительным, ученики находят его в словосочетаниях и предложениях, где эти слова стоят в разных падежных формах. А поскольку род определяется по начальной форме слова, то вполне логично именно в этот период учить детей ставить слова в начальную форму, т. е. изменять их так, чтобы они отвечали на вопрос *кто?* или *что?* Для этого можно использовать задания такого типа:

– Послушайте (прочитайте) предложение.

Под мостом текла река.

– Выделите имена существительные. Найдите в предложении слово, с которым каждое имя существительное связано по смыслу. Поставьте вопросы к именам существительным.

текла под (чем?) мостом

текла (что?) река

– Измените, где нужно, имена существительные так, чтобы они отвечали на вопрос *что?*

текла под (чем?) мостом – (что?) мост

В дальнейшем при изучении склонения имён существительных и прилагательных эти упражнения помогут ученикам легко усвоить понятие «начальная форма слова». Если учитель посчитает возможным, он может уже на этом этапе ввести в работу этот термин.

Наблюдение родовых окончаний имён существительных целесообразно проводить совместно с наблюдением родовых окончаний глаголов в прошедшем времени. На примере простого нераспространённого предложения ученики могут видеть согласование существительных и глаголов в числе и роде, определять, при помощи какой части слова происходит это согласование, и заключать эту часть в квадратик: *рос□ куст□*, *росла малина*, *росло дерево*. При этом очень важно требовать от детей чёткого произношения всех окончаний, что в дальнейшем облегчит работу над их правописанием в безударных позициях.

В процессе этой работы учитель поможет ученикам сделать вывод о том, что в предложении родовые окончания имён существительных и глаголов совпадают. Наиболее наглядно это выступает в предложениях, где оба слова имеют ударные окончания: *Пришла весна. Зерно росло. Бычки росли.*

Затем проходит серия упражнений на определение безударных родовых окончаний существительных и глаголов.

Сначала учитель предъявляет ученикам предложение, в котором окончание одного слова ударное, а другого – нет: *Весло лежал-*. Ставится задача определить, какую букву – *а* или *о* надо дописать в слове *лежал[ъ]*. Рассуждать по поводу способов решения задачи можно по-разному.

Первый вариант: «Если слова в предложении «дружат» между собой, то они должны быть одного рода – слово *весло* среднего рода, значит, слово *лежал[ъ]* тоже должно быть среднего рода. Слова среднего рода оканчиваются на *-е* или *-о*. *Весло лежале* сказать нельзя, это неправильно. Значит, *весло лежало*».

Второй вариант: «Мы знаем, что в предложении слова «дружат» между собой, они должны стоять в одном роде и одном числе. Если мы напишем *лежала*, то это получится слово женского рода – *она лежала*. А ведь *весло* – оно, среднего рода. У него на конце *-о*, значит, надо написать *лежало*, а то «дружбы» не будет».

Проработав упражнения на определение безударного окончания одного слова с опорой на ударное окончание связанного с ним другого слова, учитель даёт ученикам предложение, в котором окончания обоих слов стоят в безударной позиции: *Нéб[ъ] светлél[ъ]*. (*Небо светлело*). В этой ситуации, учитель организует обсуждение тех различных способов оп-

ределения окончаний, которые будут предлагать ученики. В соответствии с принципом самостоятельности, нужно так построить беседу, чтобы ученики сами предложили заменить существительное местоимением *оно*, в котором окончание ударное. Вставив в предложение слово *оно*, можно определить окончание имени существительного, а затем, и окончание глагола. В процессе работы ученики широко пользуются заполненной таблицей «Имя существительное».

В заключение делается вывод: слова *она, оно* являются проверочными для безударных гласных на конце имён существительных женского и среднего рода.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Определите род слов. Напишите их в два столбика.

Лошадь, плесень, корень, ливень, радость, словарь, дверь, кисель, богатый.

2. Прочитайте предложения парами. Выделите, пожалуйста, окончания обоих слов в каждом предложении.

Потекло молоко. Пришла весна.

Потекла река. Пришло письмо.

Что вы можете сказать об окончаниях глаголов и имён существительных? Как вы думаете, почему они одинаковые?

3. Попробуйте определить, какое окончание закрыто квадратиком?

а) *Рука замерзл□. Окно запотел□. Запачкал□сь полотно. Блестел□ стекло.*

б) *Зеркал□ нашлось. Возшло солнц□. Подросло деревц□. Лодочк□ плыла.*

Расскажите, что помогало вам вписывать окончания?

4. Посмотрите, здесь квадратиками закрыты окончания обоих слов. Как в этом случае узнать, где прячется окончание *-о*, а где – окончание *-а*?

Лежал□ полено. Прибежал□ собака.

5. Вспомните тему, которую вы изучаете. Попробуйте понять, какое задание может быть дано для этого упражнения.

Была утро. Я видел, как ленивым колечком с лесных полянок поднимались туман. Дерево качалась и скрипела свою лесную песню. Росинки блестел на солнце.

Наблюдение букв на конце имён прилагательных женского, среднего и мужского рода

Родовые окончания имён прилагательных – это одна из морфологических единиц, в которых ученики делают особенно много ошибок. Главным подспорьем в правильном написании окончаний прилагательных служат вопросы, поэтому следует начать с упражнений в выделении из предложения словосочетания «прилагательное + существительное», а затем переключиться на установление хорошей ассоциативной связи между родом имени существительного, вопросом и окончанием имени прилагательного. Делать это можно примерно в такой технологической последовательности.

1. Учитель показывает ученикам три картинки, на которых нарисованы красная майка, зелёный шар и жёлтое ведро. Ученики называют предметы и каждое существительное свя-

зывают с местоимением *он, она, оно*, определяя их род. Затем учитель предлагает подобрать к ним одинаковый признак, активно помогая детям, поскольку задание трудное: материал, из которого предметы сделаны, очень разный, цветом они тоже различаются, а вот размер может быть сходным – большим или маленьким. Выбираем слово *большой*. Словосочетания записываются на доске в столбик:

женский род	майка большая
средний род	шар большой
мужской род	ведро большое

Ученики сравнивают буквы на конце прилагательного и говорят, что слово одно, а буквы на конце разные. При необходимости для закрепления наблюдения можно таким же образом проанализировать ещё три словосочетания, например, *прямая стрела, прямой путь, прямое весло*.

В результате выясняется, что окончания у одного и того же имени прилагательного разные, потому что разный род у существительных, с которыми оно связано по смыслу. Следует вывод, имя прилагательное изменяется по родам в зависимости от того, с каким существительным сочетается по смыслу.

Здесь целесообразно предложить ученикам попробовать изменить род существительных, например, сделать слово *груша* словом мужского рода – *груш*. Или сделать слово *мост* словом женского или среднего рода – *моста, мостя, мосто, мосте*. Очень быстро выяснится, что это невозможно. Следует вывод, что имена существительные по родам не изменяются, а имена прилагательные изменяются.

Далее учитель обращает внимание учеников на то, что в окончаниях имён прилагательных соединяются вместе два варианта родовых окончаний имён существительных: в женском роде: *a + я = -ая, -ья*, в среднем: *o + e = -ое, -ее*. Эти же окончания присутствуют в вопросах *какая? какое?* При рассмотрении имён прилагательных мужского рода учитель указывает детям на окончания *-ой, -ый, -ий*. В ходе наблюдений следует постоянно сравнивать между собой окончания имён прилагательных женского и мужского рода, женского и среднего рода, среднего и мужского (в мягком и твёрдом варианте) и при этом постоянно связывать их с вопросами.

Понимание родовых окончаний закрепляется в упражнениях с малознакомыми или вовсе неизвестными словами. Они исключают возможность опоры на прежний речевой опыт и ставят детей перед необходимостью находить прилагательные, определять их род и число только по формальным признакам.

Учитель предлагает ученикам выделить в предложении прилагательное и определить его род и число. Примеры предложений: *Наступила сумбурная эпоха. Кучер внёс весомый пакет*. Помощниками в работе служат грамматические вопросы и местоимения *он, она, оно, они*.

Сведения о родовых окончаниях по ходу наблюдений следует заносить в таблицу «Имя прилагательное».

Имя прилагательное какой? какая? какое? какие?			
единственное число			множественное число какие?
мужской род какой?	женский род какая?	средний род какое?	
родной - ОЙ	родная - АЯ	родное - ОЕ	родные - ЫЕ
синий - ИЙ	синяя - ЯЯ	синее - ЕЕ	синие - ИЕ
старый - ЫЙ	старая	старое	старые

Примерные виды заданий и упражнений

1. Подумайте и допишите, где надо, окончания.

*Проплыл.... больш.... корабль. В кастрюле был.... отварн.... вермишель. Тускло блес-
стел.... ледян.... озеро. Озорн... пудель громко залаял....*

Перед выполнением задания ученикам даётся готовый план действий:

а) прочитать предложение целиком, понять его смысл; б) найти главные члены (см. § 2 гл. VII); в) определить, с каким словом связано по смыслу слово с точками; г) поставить во-прос к этому слову и определить, надо ли дописывать буквы; д) дописать буквы там, где надо.

2. Прочитайте предложения парами. Как вы думаете, какие из них написаны без оши-бок?

На стуле чистая майка. На стуле чистья майка.
У Маши синее пальто. У Маши синия пальто.

3. Прочитайте и внимательно послушайте себя. Постарайтесь понять, окончания жен-ского или среднего рода надо вписать в слова.

Вкусн..... эским..... . Высок..... волн..... .

Звонк..... серебр..... . Широк..... шосс..... .

Сладк..... настил..... . Холодн..... глубин..... .

4. Расскажите по плану, что надо сделать, чтобы правильно дописать окончания имён прилагательных.

Схематический план,
который предъявляется
ученикам

Предполагаемые ответы учеников

1) 👁	Прочитать предложение.
2) прил. + сущ.	Найти прилагательное и существительное, с которым оно связано по смыслу.
3) число, род сущ. и □	Определить число, род существительного и его окончание.
4) род прил. и ✍ □	Определить род прилагательного и вписать его окончание.
5) •• по табл.	Проверить по таблице.

5. Допишите окончания.

Джейранчик крошечн....., с зайца. Он недавно родился. Лобик у него крут А ножки тонк..... и длин..... . Шкурка у него жёлт..... . Совсем как степн..... земля. Зорк..... орлин..... око его не увидит.

6. Послушайте, а потом прочитайте предложения на «тарабарском» языке.

Попробуйте выделить в них главные члены. Если будет трудно, посоветуйтесь друг с другом.

7. Найдите, пожалуйста, и подчеркните волнистой линией имена прилагательные. Правильно ли написаны их окончания?

Комóлый твидовой акún зацвёл.

Грани́лась ветлóвая бáская арбá.

Изучение безударных окончаний, имеющих значение падежа

Относительно недавно при изучении склонения имён существительных было принято подробно останавливаться на каждой падежной форме и тщательно запоминать соответствующие падежные окончания. Именно на знании всех падежных окончаний базировался способ проверки безударных окончаний: чтобы проверить безударный гласный в окончании, надо определить падеж и склонение слова и вспомнить правило о том, что, например, в именах существительных 1 склонения в дательном и предложном падежах пишется окончание *-е*.

Современная методика допускает и другой способ, который основывается на правиле определения фонемы по сильной позиции не только в корне слова, но и в окончании. Другими словами, проверка безударного гласного и в корне, и в падежном окончании осуществляется при помощи проверочного слова. При этом программы подбора проверочных слов для имён существительных и имён прилагательных взаимосвязаны, но не полностью тождественны.

Склонение имён существительных в единственном и множественном числе

Приступая к изучению по программе (и соответствующему учебнику) темы «Склонение имён существительных», которая включает в себя правописание падежных окончаний, учителю необходимо ясно представлять себе объём и содержание будущей работы с учениками. Для этого она задаёт себе вопросы:

– какие действия необходимо выполнять ученикам для безошибочного определения безударного окончания существительного?

– что они уже умеют делать к моменту изучения темы по программе? Нужны ли дополнительные коррекционно-подготовительные мероприятия перед началом изучения темы?

– чему я ещё должна научить своих учеников в процессе изучения темы?

Ответы на вопросы учитель заносит в таблицу, которая отражает программу предстоящей работы.

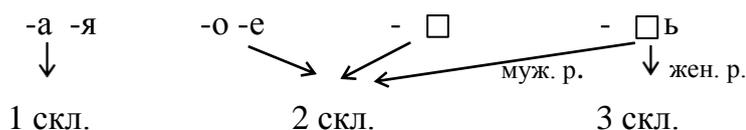
<i>содержание действий по решению задачи</i>	<i>степень сформированности названных действий у учеников и необходимые коррекционные мероприятия</i>
1) Выделение в слове орфограммы – безударного гласного [а] или [и]	Умение отработано в достаточной степени
2) Определение места орфограммы (в корне или в окончании)	Необходимо провести несколько упражнений на определение места безударного гласного в слове; обратить особое внимание на О. Сорокину и В. Мешкова, они путают окончание с последней буквой слова
3) Составление и исполнение плана действий по подбору проверочного слова: а) определить, какой частью речи является слово; б) определить склонение: – поставить слово в начальную форму и обратить внимание на букву в конце (-а, -я – 1 скл.; -о, -е, твёрдый согласный – 2 скл.);	В. Павлов, К. Андросов. и М. Коноплякина нетвёрдо различают части речи; подключить к ним в качестве консультантов О. Светину, С. Прокофьева и С. Тоцкую. умение ставить существительное в начальную форму отработано у всех учеников, но В. Лисовому и В. Панову надо изредка помогать вопросом; подключить к ним И. Фролову.
– если слово оканчивается мягким согласным, определить род (мужской род – 2 скл., женский род – 3 скл.);	предстоит усвоить
в) вспомнить соответствующее проверочное слово	
4) Замена в предложении проверяемого слова проверочным в той же форме	
5) Обозначение безударного звука буквой, которая соответствует сильной позиции в этой же морфеме проверочного слова.	

До начала изучения правописания падежных окончаний необходимо научить детей легко и быстро распознавать части речи, ставить слово в начальную форму, реагировать на безударные гласные [а], [и] как опасное место, определять их расположение в корне или окончании. Все эти умения входят в содержание подготовительного периода. Если учитель сочтёт нужным, то перед началом работы с темой он может провести несколько упражнений для уточнения или доработки какого-либо умения.

Задачи основного периода – познакомить учеников с типами склонений и научить определять их по окончанию начальной формы; создать у детей ориентировочную основу действий для выбора правильного окончания и довести действия до уровня навыка.

Склонением называют изменения имён существительных по падежам, а также класс (группу) слов, которые одинаково образуют падежные формы. По типу склонения имена существительные делятся на три группы. Основанием для классификации служит оконча-

ние начальной формы. Рассмотрим схему:



Как видим, три из четырех видов окончаний имён существительных (существительные на *-ий, -ия, -ие* в начальном звене не изучаются) однозначно относятся к одному из склонений, и только один допускает вариантность. В этом случае возникает необходимость в определении рода. Следовательно, нецелесообразно требовать от учеников определять склонение обязательно по двум параметрам – окончанию и роду, поскольку это добавляет лишнюю операцию.

Изучение правописания падежных окончаний начинается с серии упражнений, целью которых является выработка умения подразделять существительные на три группы (пока без термина «склонение») в следующей последовательности действий:

- 1) выделить в предложении имена существительные и отделить слова во множественном числе от слов в единственном числе;
- 2) поставить слова, имеющие форму единственного числа, в начальную форму (если это нужно);
- 3) указать окончание;
- 4) если слово оканчивается на мягкий согласный, определить род.

Научив детей распределять слова на три группы, учитель организует наблюдение изменения окончания одного и того же слова, например в тексте: *На столе стояла тарелка. Края тарелки были расписаны розами. К тарелке была придвинута чашка. От неё на тарелку падала причудливая тень. За тарелкой спрятался ножик, а на тарелке поблёскивала вилка.*

Ученики, воспринимая текст на слух, выделяют повторяющееся слово. Затем учитель предлагает им послушать текст второй раз уже по отдельным предложениям, и, читая, останавливается перед словом *тарелка*, которое вставляют дети, внимательно прислушиваясь к звуку на конце слова. После того, как ученики скажут, какие звуки они слышат на конце слова, учитель открывает написанное на доске в столбик слово *тарелка* в разных падежах. Ученики указывают на безударное окончание как на орфограмму.

Аналогично проводится работа со словами 2 и 3-го склонений, а позже – с существительными во множественном числе. В ходе наблюдений полезно постепенно заполнять таблицу падежных окончаний.

Склонение имён существительных				
падеж	в единственном числе			во множественном числе
	1 скл.	2 скл.	3 скл.	
им. кто? что?	ЛИСА -А ЗЕМЛЯ - Я	СЛОН - □ ОКНО -О -Е	НОЧЬ - -□Ь	ЩИПЦЫ -Ы -И ПОЛЯ -А - Я
рол. кого? чего?	-Ы -И	-А -Я	-И	-ОВ, -ЕВ, -ЕЙ, -ИЙ

дат. кому? чему?	-Е	-У -Ю	-И	-АМ -ЯМ	
вин. кого? что?	-У -Ю	-А -Я	-□ -□Ь	кого? -ОВ -ЕВ -ЕЙ -ИЙ	что? -Ы -И -А -Я
твор. кем? чем?	-ОЙ -ЁЙ	-ОМ -ЁМ	-БЮ	-АМИ -ЯМИ	
пред. о ком? о чём?	-Е	-Е	-И	-АХ -ЯХ	

Учителю следует подвести детей к тому, чтобы они сами предложили попробовать проверить безударные окончания ударением (по аналогии с проверкой безударного в корне). Пробуя различные варианты в поиске слов с окончанием, ударным во всех падежах, ученики под руководством учителя выберут стабильные проверочные слова для каждого типа склонения, которые и напишут в строке «им. падеж» таблицы «Склонение имён существительных», и в дальнейшем будут упражняться в проверке при помощи этих слов.

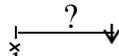
На первых порах учитель требует пооперационного выполнения плана действий, представленного на с. 289-290 в левой колонке таблицы. Через некоторое время, когда учитель увидит, что дети освоились с изучаемой единицей, усвоили последовательность действий, он познакомит учеников с сокращённым способом проверки.

Анализируя таблицу «Склонение имён существительных», ученики увидят, что у существительных 2 склонения не бывает окончания *-и*, а 3 склонения – окончания *-е*. Следовательно, заменять проверочным словом нужно только существительные 1 склонения. План действий будет таким:

Устное составление плана

Запись на доске или в тетради

1. Выделяем словосочетание с проверяемым словом и поставить к слову вопрос
2. Ставим проверяемое слово в начальную форму
3. Определяем склонение и типы окончаний в падежных формах, требующих проверки;
4. Для 1 скл. – вспоминаем проверочное слово, изменяем его по вопросу проверяемого слова
5. Вписываем окончание.

- 1) 
- 2) нач. ф.
- 3) 2 скл. = *-е*; 3 скл. = *-и*;
1 скл. = провер. слово.
- 4) провер. слово?
- 5) 

Возможно применение стабильных проверочных слов не только для 1 -го склонения, но для остальных. Эти слова обычно вписываются в таблицу в графу именительного падежа (см. выше). Если учитель пойдёт по такому пути, соответственно несколько изменится и план действий.

Склонение имён прилагательных в единственном и множественном числе

Орфографическая задача выбора буквенного обозначения окончаний имён прилагательных имеет тот же путь решения, но предполагает выполнение иных операций. Рассмотрим последовательность их осуществления на конкретном примере.

Детям даётся предложение: *Котёнок казался пушист... комочком.*

План действий:

1) Найти существительное, к которому относится прилагательное:

пушист... комочком.

2) Поставить к имени прилагательному вопрос: *комочком каким?*

3) Выбрать вариант окончания (в данном случае -ым или -им: *пушистым* или *пушистым* – *пушистым*).

Умения осуществлять первые два действия должны быть сформированы в период между знакомством учеников с грамматическим значением слов в 1 классе и началом изучения темы «Склонение имён прилагательных» по учебнику. Это достаточно длительный отрезок времени, чтобы довести названные умения до уровня навыка.

Изучая тему «Склонение имён прилагательных» ученики усваивают две главных особенности: возможность использовать вопрос в роли проверочного слова и вариативность гласных в падежных окончаниях: *ы – и, у – ю, о – е*. Для этого учитель организует наблюдение падежных форм имени прилагательного и соответствующего набора окончаний. При отработке каждой падежной формы ученики

– сначала находят в предложениях прилагательные, отвечающие на вопрос изучаемого падежа, выделяют окончание и соотносят их с окончанием вопроса: если в окончании в вопроса есть буква *о*, то в окончании имени прилагательного могут быть буквы *о, е* (какого? – весёлого, синего; какой? – весёлой, синей); если в окончании вопроса буква *и*, то в окончании имени прилагательного могут быть буквы *и, ы* (каким? – весёлым, синим), если *у –* то *у* или *ю*;

– когда дети хорошо усвоят вариативность окончаний изучаемого падежа, они занесут результаты наблюдений в соответствующую графу таблицы «Склонение имён прилагательных»;

– затем выполняется серия тренировочных упражнений.

Вся работа проводится в группах, чтобы ни один ребёнок не оставался наедине со своими трудностями.

Склонение имён прилагательных				
падеж	в единственном числе			во множественном числе какие?
	женский род какая?	мужской род какой?	средний род какое?	
им.	большАЯ среднЯЯ сестра	большОЙ среднИЙ слон серЫЙ	большОЕ среднЕЕ крыло	большИЕ серЫЕ глаза
род.	какой?- ой - ей	какого? - ого - его		каких?-их -ых
дат.	какой?- ой - ей	какому? - ому - ему		каким? -им -ым
вин.	какую? -ую - юю	какого? -ого -его какой? -ой,-ый, -ий		какие? -ие -ые каких?-их -ых

		какое? -ое, -ее	
твор	какой?- ой - ей	каким? - ым - им	какими? -ими -ыми
пред	какой?- ой - ей	о каком? - ом - ем	о каких? -их -ых

При выполнении тренировочных упражнений на определение безударного окончания учитель помогает ученикам составить и записать план действий.

Устное составление плана	Запись на доске или в тетради
1. Находим имя существительное, с которым связано прилагательное	1) <u>прил. + сущ.</u> ?
2. Ставим вопрос от существительного к прилагательному	2) ↓ ↓ прил. сущ.
3. Вставляем в прилагательное сначала окончание вопроса, затем этот же вариант, но с другой буквой (<i>верхное, верхнее</i>), и выбираем нужное	3) <i>о</i> или <i>е</i> ? <i>ы</i> или <i>и</i> ? <i>у</i> или <i>ю</i> ?
4. Вписываем окончание	4) 

В тетрадях слабых учеников выполнение плана действий может быть обозначено следующим образом:

- 1) *Окно верхн... комнаты выходило на широк... площадь.*
 2) *комнаты какой? 2) на площадь какую?*
 3) *верхн <о-й верхней 3) широк – широкую <ую юю*
 ей

Ученики, обладающие более высокой обучаемостью, могут делать сокращённую запись, при которой выбор варианта окончания осуществляется устно:

к а к о й ?
к а к у ю ?

↓
↓

Окно верхн.ей комнаты выходило на широк... ую площадь.

Нередко в учебнике даны упражнения, в которых ученикам предлагается одновременно решать несколько задач, например, вставить окончания разных частей речи (*Окно верхн... комнаты выходил... на площадь*) или проверять другие орфограммы (*Окно верхн... комн...ты выходило на площ...дь*). Этот вариант не желателен при работе не только с детьми риска, но и вообще в начальном звене обучения. Он создаёт излишнее, иногда очень значительное нервное напряжение, обусловленное трудностью опознания слова с пропусками, невозможностью быстрого переключения с орфограммы на орфограмму, необходимостью вспомнить нужные действия проверки. Следует избегать таких комплексных упражнений и использовать материал с одной орфографической задачей. И только в конце этапа закрепления, когда ученики в достаточной степени усвоят изучаемую орфограмму, можно ввести ещё одну (не более!) орфографическую задачу, обязательно связанную с изучаемой какими-то отношениями, например, это могут быть безударные гласные в корне и в

окончании, парные согласные и безударные гласные в корне и т. п. Цель введения второй орфографической задачи – дифференциация орфограмм и способов их проверки.

Если в учебнике, по которому работает учитель, встречаются упражнения с несколькими орфографическими задачами, то перед их выполнением следует провести определённую подготовительную работу и научить детей планировать свои действия. Сначала надо распознать все орфограммы, затем выстроить их в последовательности выполнения и составить план решения первой орфографической задачи, выполнить его, потом составить план для второй задачи и т. д.

Изучение безударных личных окончаний глаголов

Решение орфографической задачи выбора букв для обозначения безударных гласных в личных окончаниях глаголов имеет одну существенную трудность, которая иногда оказывается непреодолимой для младших школьников. Она связана с необходимостью определять спряжение по инфинитиву – глаголы, оканчивающиеся на *-ить* относятся ко 2-му спряжению, остальные (за небольшим исключением, в частности, *брить, стелить*) – к 1-му. Эти действия не представляли бы трудности, если бы последний гласный звук инфинитива всегда был ударным и соответствовал букве. Но это не так (*гладить, жарить, стáвить, разбáвить*). Инфинитив с безударным суффиксом может служить критерием определения спряжения только в том случае, если ребёнок знает, что надо писать *гладить*, а не *гладеть, жарить*, а не *жареть*. Об этой особенности всегда нужно помнить, подбирая лексический материал к уроку.

На первых двух этапах работы – знакомства с новым материалом и формирования соответствующих умений – целесообразно использовать глаголы с ударным суффиксом инфинитива, но с безударными окончаниями (*городить – горóдит, сорить – sóрит, кружить – кру́жат, точить – тóчат*), а глаголы с безударным суффиксом и безударным окончанием (*встáвить – встáвят, тревожить – трево́жит*) вводить только на последнем этапе – формирования навыка, однако при этом надо быть постоянно готовым вовремя оказать ученикам помощь.

Ещё одной трудностью в определении спряжения и личных окончаний является сохранение вида при постановке глагола в неопределённую форму. Младшие школьники легко перескакивают с совершенного вида на несовершенный, что чревато ошибками в окончаниях: *броса...м* – что сделать? – *бросить* (вместо *бросать*) – *бросаим*.

Приступая к изучению правописания безударных окончаний глаголов, учитель задаёт себе те же вопросы, что и при изучении безударных окончаний имён существительных и прилагательных, для того, чтобы уточнить алгоритм орфографических действий и определить степень готовности учеников к будущей работе. Ответы на них она заносит в таблицу, образец которой приведён на с. 289-290.

Рассмотрим план орфографических действий по определению безударных окончаний глаголов на конкретном примере:

Впереди мерца...т огонёк.

1. Поставить к проверяемому слову вопрос: что делает? – *мерца[и]т*
2. Преобразовать его в вопрос инфинитива, сохраняя вид и поставить глагол в начальную форму: что делать? – *мерцать*;
3. Определить спряжение по букве последнего гласного звука: *глагол оканчивается на -ать, значит, он 1-го спр.*;
4. Подобрать (или вспомнить) проверочное слово соответствующего спряжения (например, *реветь, зареветь; говорить, поговорить*): *проверочное слово «реветь»*;
5. Поставить его в ту же форму, что и проверяемое, и определить окончание: *Впереди ревёт...*
6. Написать личное окончание в проверяемом слове: *Впереди мерцает огонёк.*

Практическое знакомство с совершенным и несовершенным видом глагола

Задача этого этапа работы – научить детей сначала ставить вопрос к данному глаголу, а потом сохранять тип этого вопроса при изменении формы или постановке глагола в начальную форму.

В период знакомства учеников со словами, называющими действие, учитель обращает их внимание на два типа глагольных вопросов – что делать? делает? делают? и др. и что сделать? сделает? сделают? и др. – и проводит серию упражнений на группировку слов-действий по типу вопроса. Задания могут быть такими:

– Послушайте (прочитайте) два (или несколько) слова-действия. К какому из них вы поставите вопрос что делает? К какому – что сделает?

– Перечислите слова-действия, которые отвечают на вопрос что сделал? (в отличие от других слов, отвечающих на вопрос что делал?).

Затем, на каком-то этапе работы – это может быть в конце обучения в 1 классе или в начале II-го, в период знакомства с глаголом как частью речи или непосредственно перед изучением спряжения глагола (выбор времени зависит от уровня подготовленности учеников и объёма подготовительной работы) – учитель выделяет такой признак действия, как его протяжённость или законченность. делается это на основе сопоставления примеров:

– Этот мальчик *нарисовал* картинку, он это уже сделал, его действие закончено, он повесил картинку на стену; а тот мальчик ещё *рисует* свою картинку, он это делает, его действие продолжается, он рисует, рисует, рисует..., а когда он закончит, мы скажем – *нарисовал*.

С этого момента учитель периодически при работе с каким-нибудь словосочетанием или предложением просит выделить глагол и определить, какое действие он называет – законченное или незаконченное, и упражняет детей в постановке соответствующего вопроса: *гладит* (что делает?) – *погладил* (что сделал?). В результате ко времени изучения спряжения у детей должны сформироваться и закрепиться связи: приставка *с-* в вопросе – сигналит о законченности, завершённости действия; её отсутствие – о протяжённости действия.

Непосредственно перед изучением спряжения необходимо поупражнять учеников в по-

становке глаголов в начальную форму, сохраняя при этом вид, с опорой на вопросы что делает (-ем, -ют и др.)? – что делать? что сделает (-ем, -ют и др.)? – что сделать?: *разорвём – разорвать, разрываем – разрывать; подшила – подшить, подшивала – подшивать; закручивает – закручивать, закрутит – закрутить* и т. п.

Знакомство с понятием «спряжение глагола»

Для того чтобы подвести учеников к пониманию спряжения как языкового явления, учитель может предложить им задание изменять два глагола, имеющие ударные окончания (например, *реветь, говорить*), по числам и лицам.

Для наглядности запись оформляется в виде таблицы, куда ученики вписывают личные окончания.

Спряжение глагола				
			1 спряжение	2 спряжение
1 лицо	ед. ч.	я что делаю? что сделаю?	<u>реветь,</u> <u>зареветь</u> -У (-Ю)	<u>говорить,</u> <u>поговорить</u> -У (-Ю)
	мн. ч	мы что делаем? что сделаем?	-ЕМ	-ИМ
2 лицо	ед. ч.	ты что делаешь? что сделаешь?	-ЕШЬ	-ИШЬ
	мн. ч	вы что делаете? что сделаете?	-ЕТЕ	-ИТЕ
3 лицо	ед. ч.	он, она, оно что делает? что сделает?	-ЕТ	-ИТ
	мн. ч	они что делают? что сделают?	-УТ(-ЮТ)	-АТ (-ЯТ)

Учитель сообщает ученикам, что действия, которые они только что выполнили с этими глаголами, называются спряжением. Так что же такое спряжение? Ученики, вспомнив все свои действия, сначала формулируют определение самостоятельно – это изменение глагола по лицам и числам, а потом смотрят в учебник, чтобы удостовериться в правильности своих суждений. Слова «спряжение глагола» вписываются в верхнюю графу таблицы как заголовок.

Затем учитель предлагает ещё раз рассмотреть таблицу и указывает на то, что, изменяя глаголы по лицам и числам (спрягая их), дети получили два вида окончаний, значит, существует два типа спряжения. Беседу следует провести таким образом, чтобы они предложили цифровые обозначения – 1-е и 2-е спряжение (по аналогии с цифровыми обозначениями склонений).

Для закрепления полученных знаний и выработки умения определять спряжение глагола ученики выполняют серию упражнений.

Примерные виды заданий и упражнений ¹

1. Спишите текст. Найдите глаголы и подчеркните их окончания. В скобках укажите спряжение.

Солнце жарко палит. В синем небе островками стоят белые облака. Цветёт розь.

Тёплый ветер несёт с поля её сладкий запах. Всё молчит. Не дрожит ни один колосок, не шелестит трава. Вы лежите в тени старого дуба и ждёте, когда спадёт жара.

2. Спишите текст. Найдите и подчеркните в каждом предложении сказуемое. Какой частью речи оно выражено? Определите спряжение глагола.

Мы мчимся по огромным просторам нашей страны с севера на юг. Поезд летит, как стрела, гулко стучат колёса, дрожат стальные рельсы. Впереди ждут горы и синее море.

Ты даже тихонько поёшь от удовольствия. А поезд везёт тебя всё дальше на юг.

3. Прочитайте текст. Найдите в предложениях глаголы. Выпишите только те из них, у которых можно определить спряжение.

Сзади плетётся понурая Жюлька. Она низко опустила голову и тихонько скулит. Саша потрепал Жюльку по загривку и сказал: «Что ты грустишь? Вернётся твой хозяин».

4. Прочитайте. Измените глаголы по смыслу и напишите текст. Определите спряжение глаголов.

(Греть) последний раскат грома. По небу (плыть) рваные облака. Вся в капельках дождя, (блестеть) трава. (Стоять) удивительная тишина. Мы медленно (брести) по размокшей дороге, ноги (скользить).

Свежий воздух (бодрить) тебя, и ты уже (петь) задорную весёлую песню: «Нам путь не страшен, (дойти) до облаков».

Освоение умения определять тип спряжения глагола с безударным окончанием по инфинитиву

Переходом к этому этапу работы может стать серия упражнений на выписывание глаголов из текстов художественной литературы. Дети, найдя в тексте глаголы, подчёркивают их окончания и выписывают в два столбика – в одном глаголы с ударным окончанием, в другом – с безударным. Рядом в скобках указывается спряжение. По результатам работы делается вывод: определить спряжение написанных глаголов с безударными личными окончаниями легко, потому что окончания уже даны.

А вот как быть, если приходится писать по слуху или представлению?

Познакомить учеников со способом проверки безударного личного окончания можно следующим образом. Завершив серию упражнений на классификацию глаголов по ударности – безударности окончания, учитель даёт предложение в котором у глаголов недописаны личные окончания, например: *Пчела погр... спинку, расправ... крылышки и полетит за сладким соком.* Найти способ проверки самостоятельно ученики не смогут, поэтому учитель переходит на объяснительно-иллюстративный метод и сообщает, что для выбора правильного личного окончания надо узнать, к какому спряжению относится глагол. А спряжение можно определить по последним буквам начальной формы: если глагол оканчивается на *-ить*, то он относится ко 2-му спряжению, все остальные – к 1-му спряжению.

¹ Здесь и далее за основу взяты упражнения из кн. Ш. В. Журжина, Н. В. Костромина «Дидактический материал по русскому языку. 3-4 классы». – М., 1997. – С. 131-132.

Эти сведения закрепляются в упражнениях, в которых глаголы даются в форме инфинитива. Надо определить спряжение, посмотреть по таблице, какие окончания могут быть у глаголов этого спряжения и затем поставить глагол в соответствующую смыслу форму с нужным окончанием.

Примерные виды заданий и упражнений

1. Определите спряжение глагола. Вспомните личные окончания. Спишите, употребляя глагол в 1 лице множественного числа.

Топором (кол¹оть) – топором мы колем; ножом (резать), пилой (пилить), щёткой (чистить), лопатой (копать) и т. п.

2. Допишите к именам существительным подходящие по смыслу глаголы в настоящем или будущем времени.

Волна

Река

Робот ____

Слова для справок: *убегать, играть, считать, нахлынуть, протекать, петлять, плескаться, чертить, хлестать, бушевать.*

3. Поставьте глаголы в форму 3-го лица множественного числа настоящего времени. Спишите.

Глаголы речи: *беседовать, разговаривать, болтать, говорить, мямлить, произнести, сказать, воскликнуть;*

Глаголы движения: *идти, ходить, брести, бродить, ползать, ползти, шагать, шествовать, семенить, трусить.*

4. Определите спряжение глаголов. Вспомните личные окончания. Спишите, изменяя глаголы по смыслу.

В тихие дни берёзка (сбрасывать) листья ровным кругом. С пугливой готовностью (кидать) липа зубчатые монетки в чёрную воду омута. (Краснеть) стройный клён. Лиственница так скупо (тратить) свою хвою, что (хватить) и на зимнюю пору.

Закончив подготовительные упражнения, ученики ещё раз повторяют вывод о том, как определить безударное личное окончание глагола, и приступают к основной серии упражнений, в которых им нужно будет проверять орфограмму. Учитель помогает ученикам составить план действий:

Устное составление плана	Запись в тетради
1. Ставим глагол в начальную форму и выделяем последние буквы;	1) Что дел ^{ать} ? Что сде- лать?
2. Определяем спряжение;	2) 1-е или 2-е спр.
3. Вспоминаем, буква какого гласного пишется в окончаниях глаголов этого спряжения;	3) 1-е: -е, -у -ю 2-е: -и, -а -я
4. Выбираем и пишем нужное окончание.	4) 

В тетрадях выполнение этого плана можно отразить так:

Морская выдра обычно плава... вдоль берега.

(что делать? – плавать, 1 спр., -е, -у, -ю, плавает)

Морская выдра обычно плавает вдоль берега.

Задания.

1. Составьте программу действий по проверке безударных окончаний имён прилагательных (подобно таблица, приведённым для имени существительного и глагола).

2. Разработайте подробный конспект урока по теме «Знакомство с категорией рода имён существительных. Наблюдение родовых окончаний».

3. Разработайте подробный конспект урока по теме «Знакомство с понятием *спряжение глагола*».

Глава VII. Методика формирования письменной речи

§1. Психологические механизмы письменной речи.

Письменная речь возникла, когда у человека появилась необходимость в долговременном хранении информации и в её передаче без личного контакта. Её психологические механизмы существенно отличаются от механизмов устной речи. Чтобы правильно организовать работу над формированием письменной речи и совершенствованием устной речи детей, необходимо понимать эти различия. Рассмотрим их.

устная речь	письменная речь
Формируется спонтанно и непроизвольно на втором году жизни и протекает автоматически. Ребёнок подражает речи взрослых, повторяя за ними слова, выражения, обороты речи, её интонацию. При этом внешнюю сторону речи он не осознаёт, поскольку погружён лишь в тот смысл, который надо принять или передать. По выражению Л. С. Выготского, ребёнок не отделяет слово от вещи.	Формируется целенаправленно на 5–7 годах жизни, под пристальным и глубоким контролем сознания. Чтобы овладеть письменной речью, ребёнок должен осознать прежде всего её словарный, а затем и фонетический состав. Предметом серьёзного анализа становится не только информация, но и внешние средства её фиксации и передачи.
Совершается в непосредственном общении с другим человеком – собеседником	Совершается в отсутствие собеседника и, как правило, осуществляется в форме

ком. В подавляющем большинстве её структурой является диалог. Иногда, когда нужно рассказать о чём-то объёмном, диалог переходит в непродолжительный монолог. Собеседник зачастую знаком с предметом разговора. Это в значительной степени упрощает передачу информации. Основной контроль за последовательностью, полнотой и ясностью изложения осуществляет собеседник своими репликами, вопросами, заинтересованностью или её отсутствием и т. д.

Имеет дополнительные невербальные средства общения. Сделать устную речь яркой, образной и понятной помогают мимика и жесты. Говорящий подчёркивает ими развитие сюжета, отдельные слова или выражения, обращает внимание собеседника на самые важные моменты повествования. Для более точной передачи сути информации используется интонация – восторженная, возмущённая, ироничная, пренебрежительная и др.

Фразы устной речи более короткие и в них могут не соблюдаться синтаксические правила. В ней возможны повторы, недомолвки, перебивы: *«И я пошла тогда, попробовала пойти не той дорогой, что ты говорила, а пошла вот так, немного наискосок, вдоль... там, помнишь, берёзки были?... вдоль этих берёзок пошла»*. *«И есть много людей, которые любят... которым больше нравится писать не ручкой, а карандашом»*.

монолог. Содержание информации, доступность для понимания, логика изложения мысли не корректируются вопросами, репликами или иной реакцией извне, поэтому письменная речь требует более развитого самоконтроля, умения постоянно осознавать, оценивать её и управлять ею.

Пишущий ориентируется на воображаемую ситуацию общения и на предполагаемого читателя. Это требует умения вставать на точку зрения другого человека, решать сразу двуединую задачу – передавать информацию и принимать её глазами читателя, т. е. стараться понять, в достаточной ли степени она полна и доступна.

Не обладает невербальными средствами. Смысл и эмоциональная окраска письменной речи всецело зависят от того, насколько точные и выразительные слова употребляет пишущий и насколько правильно он строит предложение. То, что в устной речи передаётся логическим ударением, в письменной может быть передано определённым порядком слов. Так, в предложениях *В субботу мы ездили к бабушке* и *К бабушке мы ездили в субботу* сделаны акценты на разной информации.

Письменная речь не допускает неточности и неполноты. Она требует продуманного построения предложения и тщательного подбора слов. Ей присущи сложные синтаксические конструкции с придаточными предложениями, с причастными и деепричастными оборотами и т. п. Чаще используется книжная лексика.

Поскольку устная речь контекстна, то при передаче потока информации, внимание и говорящего, и слушающего направлено на общий смысл, в то время, как форма фразы остаётся вне сознания. Поэтому в устной речи встречаются фразы типа *Тем более, как адвокат, память у вас должна быть очень хорошая. А то, что произошло восьмого числа, мы сделаем всё, чтобы это не повторялось.*

Письменная речь протекает более медленно, чем устная. Она нуждается в хорошо развитом умении контролировать свои речевые действия, поскольку процесс записи растягивает высказывание во времени и пишущему более трудно, чем говорящему, удерживать нить повествования, избегать соскальзывания на побочные сюжетные линии. Ему приходится постоянно отслеживать полноту высказывания, временные и причинно-следственные связи описываемых событий. Вместе с тем, всегда имеется возможность вернуться назад, перечитать написанное, внести правки, что-то убрать или дополнить.

Письменная речь осложнена правописанием, что порождает дополнительные трудности, особенно в начальной школе. Младшим школьникам нелегко одновременно контролировать написание слов и выстраивать содержание текста, держать в памяти события, о которых ведётся рассказ, сохранять их последовательность и логику раскрытия. По выражению М. Р. Львова, «сочинение для них перестаёт быть чем-то связным, целым, а представляется набором слов и предложений»¹.

Чтобы ясно представить трудности детей при построении связного сообщения и правильно построить методическую работу по их предупреждению и коррекции, необходимо сначала понять психологический механизм создания текста. Рассмотрим основные этапы этого процесса.

1. Исходная точка связного высказывания – мотив. Наиболее распространённым мотивом выступает передача некой информации. С этой позиции устная и письменная формы речи различаются лишь тем, что устная речь адресуется присутствующему собеседнику при непосредственном контакте, а письменная – отсутствующему собеседнику, контакт с которым является воображаемой ситуацией.

Однако сфера речи не ограничивается только коммуникативными рамками. Не менее значима её познавательная функция, с позиций которой речь может быть включена в другую деятельность в качестве частного действия либо операции. В таких случаях мотивом высказывания (устного или письменного) становятся нужды именно той деятельности, в

¹ Львов М. Р. Речь младших школьников и пути её развития. – М., 1975. – С. 14.

которую речь включена. Так, в ходе урока нередко возникает потребность в уточнении возникающих мыслей, формулировании хода и результатов наблюдений, планировании решения учебных задач, в сравнении, анализе или обобщении знаний и т. п. При этом в значительной степени работают уточняющая и регулирующая функции речи. Мотивом речи оказывается не столько необходимость передачи информации для других, сколько её глубокое осмысление и систематизация для себя.

2. Следующий этап – замысел будущего высказывания. Он представляет собой некую смутно и неотчётливо понимаемую общую программу будущего текста.

Исходный замысел высказывания разделяется на **тему высказывания** (о чём будет идти речь) и **рему или содержание** (что именно об этом будет рассказываться). Эти два элемента и создают ту систему связей между отдельными частями текста, которая обеспечит его смысловое единство. Пишущий (назовём его автором) должен будет каждую возникающую у него мысль рассматривать сквозь призму её соответствия общей теме высказывания. По сути, исходный замысел представляет собой, свёрнутое речевое высказывание. Его последовательное разворачивание осуществляется с помощью внутренней речи. Она служит своеобразным связующим звеном между первоначальным замыслом и развёрнутым речевым высказыванием.

Внутренняя речь появляется у детей значительно позднее внешней. Когда ребёнок впервые сталкивается с некими трудностями и перед ним встаёт необходимость решать интеллектуальные задачи, он начинает рассуждать сам с собой, как бы материализуя свои мысли. При этом внешняя речь становится речью только «для себя», отрывочной, фрагментарной и выступает не как средство общения, а как орудие размышления. Постепенно речь всё больше сворачивается, ребёнок проговаривает уже только отдельные, самые неясные для него мысли, и, наконец, она приобретает свёрнутый, аморфный характер, переходит в область предикативных отношений, т. е. включает в себя только отдельные слова и их потенциальные связи. Отдельные слова в мыслительном процессе приобретают характер «логических узлов». Так, представляя себе выражение *надо пойти* говорящий связывает с ним целую систему действий: пойти куда-то, пойти зачем-то и т. д. Эти «логические узлы» и предикативные связи и служат основой для разворачивания высказывания.

3. Этап формирования текста. Когда известно, о чём пойдёт рассказ, когда автор в общих чертах представляет себе, что именно будет об этом рассказывать, перед ним встаёт проблема, как всё это сформулировать, чтобы сделать понятным для всех. Превращение неясной мысли в доступную и понятную всем речь – сложный процесс, который занимает центральное место в формировании текста.

а) Разворачивание исходного общего замысла начинается с **конкретизации содержания** и определения его приблизительных смысловых границ, которые сделают текст замкнутой на теме структурой, не допустят проникновения в него посторонней информации, которая не связана с главной темой, и вместе с тем, не позволят упустить что-то важное и необходимое для полноценного раскрытия темы.

б) Затем наступает черёд **планирования** будущего текста: обозначенный объём содер-

жания нужно структурировать. На этом этапе определяется вступление, порядок развития основных событий, количество смысловых частей, заключение. Другими словами, составляется план высказывания. Для такой работы автору требуется достаточно развитая оперативная память, поскольку, планируя текст, он должен держать в поле зрения весь объём будущего текста. Помимо этого надо владеть сложной системой операционных умений, что поможет выделить главные и побочные мысли, затормозить несущественные ассоциации, соблюсти временные и причинно-следственные связи, обеспечивая смысловое единство текста.

Та же система операционных умений работает и в процессе записи текста. Но к перечисленным операциям прибавляется ещё активизация словарного запаса, сознательный выбор нужных речевых единиц из всего имеющегося у автора многообразия. Процесс записи осложняется ещё требованиями орфографии и пунктуации.

Для успешной реализации всех этих действий необходим самоконтроль, развитый в достаточной степени. В этом отношении письменная речь выгодно отличается от устной, ибо автор всегда может вернуться назад и перечитать написанное, что-то добавить или убрать, заменить неудачно подобранное слово или выражение и т. п.

Даже такой краткий обзор психологических механизмов порождения связного высказывания позволяет понять всю сложность этого речевого процесса. И тут встаёт закономерный вопрос: готов ли младший школьник группы риска к выражению своих мыслей в письменном виде? Владеет ли он речевыми операциями в такой степени, чтобы создать и записать связное высказывание без излишнего интеллектуального, нервного и эмоционального напряжения? Ответ на эти вопросы однозначен: если у ребёнка и есть какие-то умения из перечисленных выше, то они находятся ещё в зачаточном состоянии и не в состоянии обеспечить качественного результата. А плохая и трудная работа не приносит удовлетворения.

Рассматривая поставленные вопросы, нельзя не учитывать характерный для детей группы риска низкий уровень речевого развития, а именно: бедный словарь, ограниченный обиходно-бытовыми рамками, его качественные нарушения, когда ребёнок знает слово, употребляет его, но смысл понимает неточно или неправильно. Следует помнить и о возможном дефиците функций речевого анализатора, например, несформированности фонемных процессов или работы речедвигательных органов и др. Для таких детей трудности создания и записи связного высказывания увеличиваются многократно.

Всё перечисленное и определяет общую коррекционно-развивающую тактику обучения младших школьников письменной речи: сначала развить операционную систему речевых умений, довести до необходимого уровня дефицитные речевые функции и только затем применять эти умения на практике в виде написания сочинений, суждений, письменных ответов и пр.

Типологические трудности овладения письменной речью

Одной из существеннейших трудностей для детей является членение потока речи на слова и предложения, т. е. необходимость определённым образом разделить общее содержание на отдельные смысловые единицы. Для них это совсем новые речевые операции, которые отличаются от тех, что функционируют в устной речи.

Просматривая тетради своих учеников, каждый учитель может встретить ошибки типа *вчюдесной тишине* (в чудесной тишине), *по шлинареку* (пошли на реку), *и дут* (идут), *рад дуются* (радуются) и т. п. Широко распространено слитное написание предлогов с существительными и прилагательными: *лежит настоле*, *посмотрел насинее небо*. Пространственные взаимоотношения предметов осваиваются детьми на уровне практического опыта и весьма слабо осознаются на уровне речи.

Ещё Л. С. Выготский, изучая психологическую природу детской речи, отмечал, что в мышлении детей 6 – 7-летнего возраста ведущую роль играет наглядный опыт. За словом у них стоят определённые практические образы и ситуации, поэтому границы слов, особенно не имеющих явного предметного значения, в их сознании оказываются размытыми. В устной речи, принимая или передавая некий объём информации, ребёнок следит за его содержанием. Когда он не может подобрать подходящего слова, то восполняет этот пробел междометием, жестом, мимикой и т. п. В сознании и самого говорящего, и слушателя эти знаки вполне заменяют слово, их смысл органически вплетается в общую канву высказывания.

При передаче информации на письме сознание ребёнка также сконцентрировано на содержании. Мысль течёт непрерывным потоком. Но он уже видел письменный текст, он понимает, что нельзя писать всё подряд, что надо делать пробелы между словами. И маленький «писатель» разделяет речевой поток пробелами там, где ему кажется правильным и удобным.

Неосознание внешней стороны слова является предпосылкой детских трудностей, но причиной нарушения границ слов на письме всё таки следует считать несовершенство педагогической работы: в самом начале обучения не было уделено достаточного внимания переключению ребёнка с дошкольного неосознанного владения речью на понимание материальной стороны языка. Учитель не научил ребёнка при записи слова переводить смысловое содержание на второй план сознания, выдвигая на первый звуко-буквенный комплекс.

Примерно так же обстоит дело с вычленением предложений. В устной речи задача выделения отдельных предложений не стоит, для неё более характерно деление на синтагмы, т. е. слова или группы слов, объединённые интонацией и смыслом. Основным средством деления является пауза, а одно из слов синтагмы произносится с ударением. Разное синтагматическое деление придаёт высказыванию тонкие смысловые оттенки (ср. *Как удивили его слова / брата. Как удивили его / слова брата*).

В письменной же речи ребёнку приходится подчинять свою речь правилам синтаксического строя языка. Конструктивной единицей здесь становится не синтагма, а предложение, т. е. законченное смысловое целое. Исследования Л. С. Славиной показали, что существен-

ные трудности создаёт несовпадение грамматического и психологического в предложениях. Эту же точку зрения высказывал Д. Б. Эльконин. Он писал: «Вначале (1 и 2 классы) имеет место несовпадение логики мысли и синтаксической структуры, в тексте господствует связная мысль, подчиняющая себе законы построения письменной речи».¹ Дети не могут разделить сплошной текст на отдельные предложения, потому что путают мысль, заключённую в предложении, со своей собственной мыслью, которая возникает у них, когда они слушают или читают сплошной текст, или когда они передают текст на письме.

Рассмотрим в качестве примера изложение ученицы II класса.

Муравей пошёл ручью. Муравей не удерж и шлёпнулся. Над ним летела птица. С прутом она кинула прутик ему. Он вскарабкался на прутик. О залес на прутик и спасся.

Ситуация представляется ребёнку в виде последовательных действий или сменяющих друг друга картинок. Девочка называет первую картинку – муравей пошёл к ручью. Затем следует вторая – муравей упал. Опыт подсказывает ребёнку, что падение – весьма неприятное событие, недаром она употребляет очень эмоциональный глагол *шлёпнулся*. Эта эмоциональная память настолько ярка, что оттормаживает запись предыдущего слова – *не удерж*. Далее, написав о появлении птицы, девочка переходит к следующему событию, но оно связано с прутиком, о котором ранее сказано не было. Ученица после точки добавляет слова *с прутом* и присоединяет их к следующему предложению, которое продолжает сюжет. Для понимания особенностей мышления ребёнка очень интересны последние два предложения. Девочка запомнила слово *вскарабкался*, которое, видимо, было предметом разговора в ходе предварительной словарной работы. Но это слово не входит в её словарный запас, его употребление ребёнку некомфортно, и ученица заменяет его своим, более привычным словом *залес*. При этом, спеша устранить дискомфорт от чуждого слова, девочка не дописывает местоимение *он*.

Но не только членение потока речи на отдельные мысли является существенной трудностью письменной речи. Не меньшие проблемы возникают при построении предложения.

Как было сказано выше, предложение письменной речи отличается от устной фразы. Прежде всего, оно сознательно строится по правилам грамматики. Ему присущи более сложные формы управления, наличие придаточных предложений и вставных конструкций в виде причастных и деепричастных оборотов. Отсутствие жестов и интонации требует большего количества слов для выражения задуманной информации и более точного их подбора. Логическое ударение в предложении письменной речи передаётся порядком слов.

Поскольку ребёнок ещё не владеет речевыми средствами, нужными для такого осмысленного построения предложения, ещё не в полной мере понимает грамматический строй речи, формулирование собственных мыслей оказывается для него достаточно тяжкой работой. И очень часто после подробного анализа какой-либо ситуации мы получаем довольно беспомощное письменное отражение возникших в связи с ней чувств и мыслей: *Я думаю про эти произведения похожи тем что: они про очень ленивых мальчиков, которые думают о том как бы помочь маме и им хотелось помочь и смысл один и тот же, но они раз-*

¹ Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998. С. 29.

личались тем, что один мальчик придумал причину чтобы не помогать (сохранена пунктуация автора).

Не менее существенные трудности подстерегают школьников при создании связного письменного текста. В этом случае автору нужно одновременно решать целый комплекс задач. Во-первых, надо выстраивать содержание в логической последовательности, сохраняя в памяти общую тему и сюжет; во-вторых, делить поток речи на отдельные единицы (слова и предложения); в-третьих, строить предложения по законам грамматики и соблюдать их взаимосвязь; в-четвёртых, осуществлять некие орфографические и пунктуационные действия и контролировать их правильность.

Рассмотрим наиболее распространённые ошибки в построении текста на примерах письменных работ младших школьников (знание того, что не умеют дети, в чём ошибаются, являются основой для определения направлений и планирования работы по формированию письменной речи).

1. Несоответствие содержания текста заявленной теме.

День рождения

У меня день рождения 3 марта. Мама купила мне на день рождения красивое платье. Оно розовое, а впереди большой бант и красивый воротничок. Папа сказал, что в таком платье надо выступать как артистка. Когда ко мне пришли девочки Оля и Света, они тоже сказали, что я как артистка. Нам было весело.

2. Отсутствие сюжетного развития событий.

За грибами.

Мама захотела испечь пирог с грибами. Виталик взял корзинку и пошёл в лес. Тропинка бежала по берегу речки, а лес был за речкой. Ярко светило солнышко, и было жарко. А в лесу было прохладно. Виталик набрал грибов. А мама испекла пирог.

3. Нарушение логической последовательности.

Экскурсия в музей.

В субботу мы всем классом ходили в музей. Он называется музей истории Москвы. Там мы видели макет, какой была Москва давно. Ещё экскурсовод показала нам портрет Ивана Грозного. Я подошёл к макету Москвы и потрогал одну башенку. Музей тоже находится недалеко от Кремля.

4. Нарушение замкнутости смысловой системы, проникновение в неё посторонней информации.

В зоопарке.

В нашем зоопарке живёт много самых разных зверей. Для них построили удобные клетки. Для птиц клетки сделали из сетки. Им всё видно, а улететь они не могут. А для слона и белых медведей не стали делать клетки. Слона просто отделили заборчиком, а на нём железные шипы, чтобы слон не убежал. Через эти шипы перепрыгнула одна собака. Собаки не живут в клетках. Они бегают на свободе, потому что привыкли к людям, и люди привыкли к собакам. Собаки их не кусают, только если они не очень злые. А если собака злая, то её ловят, чтобы она не кусалась.

5. Лаконичное перечисление событий (так называемый «телеграфный стиль» изложения).

Жалейкин и дятел.

Пришёл Жалейкин в зелёную рощу. А в роще живут ежи и зайцы. Слышит Жалейкин, что кто-то стучит. По берёзе стучит вот так: тук, тук. Подкрался Жалейкин к берёзе. А по берёзе стучит дятел. Прогнал он дятла. И стала роща сохнуть. А Жалейкин знай охраняет рощу от дятлов. И превратилась роща в сухостой и валежник.

§ 2. Технология формирования письменной речи

Формирование письменной речи начинается в 1 классе и продолжается в течение всего периода обучения детей в начальной школе. Его цель – познакомить детей с основными правилами создания связного высказывания и сформировать первые умения. Далее, в среднем звене основной школы и в старших классах эти знания и умения будут развиваться и совершенствоваться.

Программа формирования письменной речи по годам обучения

I класс ¹	II класс	III класс	IV класс
<p>Уточнение и активизация словаря. Синонимы. Антонимы. Многозначность слова.</p> <p>Распространение и конструирование предложений. Ответ на поставленный вопрос полным предложением.</p> <p>Тема и содержание предложения.</p> <p>Роль порядка слов в передаче информации.</p> <p>Практическое деление предло-</p>	<p>Определение темы и основной мысли (содержания) текста, состоящего из одной части (абзаца). Анализ текстов с точки зрения соответствия их содержания заявленной теме (заглавию).</p> <p>Наблюдение последовательности раскрытия темы: временных и причинно-следственных связей. Работа с деформированным текстом.</p> <p>Свободное из-</p>	<p>Деление сплошного текста на смысловые части. Определение темы и содержания каждой части.</p> <p>Наблюдение раскрытия автором темы внутри каждой части.</p> <p>Составление тезисного плана текста.</p> <p>Краткое изложение текста по коллективно составленному тезисному плану.</p> <p>Распространение краткого текста с сохранением его темы и основного содержания.</p> <p>Свободное изло-</p>	<p>Составление текстов на заданную тему. Сочинения повествовательного и описательного характера.</p>

¹ Обозначенные в этой графе виды работ не ограничиваются рамками первого года обучения, они проводятся на протяжении всего начального звена.

жений на словосочетания на основе смысловых связей.	ложение текста с сохранением последовательности раскрытия темы.	жение текста по коллективно составленному тезисному плану с обязательным включением собственных суждений.	
---	---	---	--

Обучение письменной речи включает в себя два модуля – «Работа с предложением», «Знакомство с правилами построения текста».

1. Технология работы с предложением

Формирование понятия «предложение»

С термином «предложение» дети сталкиваются достаточно рано. Они, по указанию взрослого, слушают предложения, составляют их и выполняют с ними различные действия. В ходе такой работы у каждого ребёнка складывается своя индивидуальная ассоциация со словом *предложение*, которая может не совпадать с грамматическим понятием. Педагогическая практика показывает, что сформировать у детей правильное грамматическое понятие «предложение» не так-то просто.

Прежде всего, трудно дать такое определение предложению, которое было бы до конца понятно ребёнку. В школьных учебниках основным параметром для его определения выбрано смысловое единство: *предложение выражает законченную мысль или в предложении о ком-нибудь или о чём-нибудь сообщается*. Но этот параметр в понимании ребёнка не является основанием для выделения предложения из потока речи. Во-первых, он не может понять, где в потоке речи эта мысль начинается и где заканчивается. Для ребёнка, который мыслит широкими образами, весь текст (или, по меньшей мере, его значительные отрезки) – единая мысль: *На полянку выскочил небольшой зверёк. Он приподнял острую мордочку, как будто к чему-то принюхивался*. Детям трудно понять, почему мысль заканчивается в первом предложении, ибо дальше тоже говорится об этом же зверьке. Во-вторых, мысль, которая может быть завершена в восприятии ребёнка, не всегда заканчивается в грамматическом предложении, ср.: *На полянку выскочил небольшой зверёк. – На полянку выскочил небольшой зверёк, // похожий на кошку*.

Часто учителя пытаются сообщить ученикам, что характерной особенностью предложения является понижение голоса в конце. С точки зрения теории тонального акцента это правильно. Однако нужно помнить о том, что слуховой аппарат младшего школьника ещё не настолько совершенен, чтобы улавливать понижение голоса, а кинестетические реакции не настолько тонки, чтобы чувствовать его, особенно в ситуации, когда смысловой акцент фразы падает на последние слова или даже последний слог, например: *Иванов ушёл?* Ср.: *Вы последний?* Или: *А ты не говорил*. В последнем примере формально ударный гласный [и] удваивается, и второй гласный вместе с согласным уходят вниз



). Но детское ухо этого не слышит, а голосовой аппарат не ощущает. Поэтому чтобы не напрягать учеников непосильным для их восприятия материалом, не ставить их лишней раз в ситуацию неуспеха, лучше не говорить с ними о понижении интонации к концу предложения.

Для разработки технологии формирования понятия «предложение» интересны исследования психолога А. М. Орловой, которая изучала усвоение школьниками синтаксиса. Она обнаружила, что уже к III классу ученики в состоянии без ошибок делить сплошной текст на предложения, опираясь именно на «законченность мысли». Но, в то же время, ученики VIII класса не могли указать основания для выделения предложений, что свидетельствовало об интуитивности действий, о неосознанности вычленения элементов текста.¹

Некоторые авторы современных учебников для начальной школы вообще отказались от формального определения предложения в пользу формирования этого понятия на интуитивно-практическом уровне, на уровне языкового чутья. Однако даже при таком подходе выделение предложения из текста и его осознание как единицы речи не может осуществляться стихийно. Оно должно опираться на определённые ориентиры. Такими ориентирами в начальном звене школы могут стать грамматическая основа и интонационно-смысловая завершённость.

Как уже было неоднократно сказано, усвоение любого понятия начинается с создания полноценной чувственной базы. Для предложения такой базой, имеющей зримые, предметные параметры, может стать грамматическая основа предложения, его центральное ядро, вокруг которого строится вся синтаксическая конструкция.

Усвоение понятия «грамматическая основа предложения» начинается ещё в I классе: дети учатся находить в предложениях слова, которые называют действие, и предметы, которые эти действия выполняют.

В школе традиционно учат детей находить подлежащее при помощи вопроса *о ком* или *о чём говорится в предложении?* Сказуемое определяется при помощи вопроса *что об этом говорится?* Рассмотрим с этих позиций три предложения.

Тётушка отложила куртку и минуту раздумывала.

У куклы были необыкновенные голубые волосы.

Ване очень хотелось попробовать сливы.

О ком говорится в первом предложении? Бесспорно, о тётушке. Это же слово выступает и в роли подлежащего. Что о ней говорится? – что она отложила куртку и минуту раздумывала. Какое же из этих слов ребёнок младшего школьного возраста с его образным мышлением должен считать сказуемым?

А о ком, в понимании ребёнка, говорится во втором предложении? Разве не о кукле? Что говорится о кукле? – что у неё были голубые волосы. Грамматически же подлежащим является слово *волосы*, а роль составного именного сказуемого играет словосочетание *были у куклы*.

¹ Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка». / Вопросы психологии, 1955. – № 5. – С. 83.

В третьем предложении, конечно же, говорится о Ване, что он хотел попробовать сливы. А грамматически это безличное предложение, не имеющее подлежащего.

Как видим, традиционные вопросы *о ком* или *о чём говорится в предложении? что об этом говорится?* не ориентируют детей на поиски грамматической основы предложения, а показывают его актуальное или смысловое членение, деление на исходную часть или данное и то новое, что об этом данном сообщается. Традиционная методика не учитывает того факта, что предложение имеет не одну структуру, а две – смысловую и грамматическую, которые могут совпадать, как в первом примере, а могут и не совпадать.

Смысловую структуру высказывания рассматривает раздел синтаксиса «Актуальное членение предложения». Так, в предложении *Лёгкие облака поплыли по небу вдаль* словосочетание *лёгкие облака* – это исходная часть высказывания или то, о чём говорится в предложении. Исходную часть принято называть темой предложения. А вторая часть *поплыли по небу* сообщает об облаках нечто новое, то, на что хочет обратить внимание автор. Этот предмет сообщения называется ремой предложения. Предложение отвечает на вопрос *что сделали облака?*

Если мы поставим слова в другом порядке, то предложение будет рассказывать о том, что можно было увидеть на небе – *По небу поплыли вдаль* (тема) *лёгкие облака* (рема). Это предложение отвечает на вопрос *что поплыло по небу вдаль?*

В предложении *Поплыли лёгкие облака по небу вдаль* темой является движение облаков, а предметом сообщения или ремой – направление их движения. Это предложение отвечает на вопрос *куда облака поплыли?*

Как видим, актуальное членение имеет мало общего с грамматической основой. Грамматическое сказуемое обозначает в предложении признак (действие, состояние, свойство, качество), а подлежащее – это субъект, т. е. носитель или производитель этого признака (действия, состояния, свойства, качества). Вот так, довольно непросто, определены главные члены предложения в лингвистике. А как их определять в начальном звене школы? Поскольку младшие школьники анализируют только предложения, в которых сказуемое выражено глаголом, то правильным будет определение сказуемого как действия, происходящего в предложении, а подлежащего – как того, кто (что) производит это действие.

Выделение главных членов предложения целесообразно начинать с поиска сказуемого, поскольку действие найти и опознать легче как по смыслу, так и по вопросу. У подлежащего же могут быть конкуренты в виде других имён существительных, стоящих в форме винительного падежа: *Мальчик бросил мяч. Света внесла кресло в дом.* В этом случае поиски слова, отвечающего на вопрос *кто? что?* могут привести к ошибке.

Вторым ориентиром для выделения предложения из потока речи, как было сказано, является его интонационно-смысловая законченность.

Учителю, работающему над интонацией предложения, важно учитывать различия психологических механизмов интонирования в устной и письменной речи.

В устной речи интонация выполняет разные функции: 1) делит текст на предложения и синтагмы (смысловые части); 2) передаёт чувства говорящего (радость, восторг, огорчение,

тоску и т. п.); 3) отражает волевые импульсы, побуждает к активным действиям или, наоборот, предостерегает от них; 4) выражает модальность, подчёркивая сомнение, удивление, недоверие, иронию и т. п. Эти функции находятся в постоянной комбинации между собой, и число таких комбинаций огромно.

При помощи логического ударения, особенностей голоса, его громкости и т. п. говорящий может передать различную информацию, используя одну и ту же синтаксическую конструкцию: *Я говорил, что надо написать* – говорящий утверждает свой приоритет; *Я говорил, что надо написать* – обращает внимание на предвидение ситуации; *Я говорил, что надо написать* – указывает на конкретные требования; *Я говорил, что надо написать* – указывает на способ выполнения требований.

Присутствие оттенка огорчения, радости, злорадности, или досады придаёт информации дополнительный смысл. В подавляющем большинстве случаев интонация в устной речи возникает неосознанно, под влиянием цели высказывания или эмоциональных импульсов. Настолько неосознанно, что иногда выдаёт истинные мысли и чувства говорящего, которые он пытается скрыть словами.

Психологическая особенность письменной речи заключается в том, что всё интонационное богатство высказывания существует в самом авторе, в его сознании, в его внутренней речи, но воспринято и (при необходимости) воспроизведено должно быть читателем – человеком, который интонирует читаемое, исходя из своего собственного понимания смысла. И чтобы читатель воспроизвёл задуманную интонацию, автор должен обозначить её словами (*удивлённо спросил, радостно крикнул*), порядком слов (*Вчера Иванов забыл тетрадку. Тетрадку Иванов забыл вчера*) и др.

Работая над развитием речи детей в начальной школе, учитель, конечно, не ставит перед собой задачу научить детей передавать на письме всё многообразие интонационных оттенков. Это работа, которая будет продолжаться, пожалуй, всю жизнь. Задача учителя значительно скромнее – помочь ребёнку осознать собственную интонацию, почувствовать её и произвольно использовать в устной речи. В таком аспекте интонация становится средством развития у детей рефлексии и самоконтроля. Ведь главная цель современной педагогики, как мы помним, воспитание активного субъекта деятельности.

Работу над интонацией наиболее удобно проводить на уроках чтения. Во-первых, в их содержании больше материала для такой работы, поскольку дети работают с текстом, во-вторых, на уроках чтения создаётся иной эмоциональный фон, включается другой тип мышления, чем на уроках русского языка, и наконец, на уроках чтения царствует устная речь. А на уроках русского языка приоритетны механизмы письменной речи, и обучение детей произвольному интонированию подчинено работе над конструированием предложения и наблюдением актуального членения.

Таким образом, мы определили, что наличие грамматической основы и интонационно-смысловая законченность – это два признака, на основании которых учитель и будет знакомить учеников с понятием «предложение». Начать эту работу целесообразно тогда, когда ученики поймут грамматическое значение слов и познакомятся со словами, называющими

лизирующими слово-предмет и слово-действие:



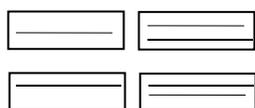
– Саша, повтори, пожалуйста, своё слово. (*Самолёт.*) Найди схему этого слова и поставь на доску. Спасибо, садись на место.

– Лена, теперь ты. (*Кричит.*) Возьми схему слова и пока держи её в руках.

– Ира? (*Летит.*) Возьми его схему и тоже держи в руках.

– Ребята, повторите про себя слова-действия. Чьё слово-действие вам хочется поставить рядом со словом-предметом? Объясните своё решение. (*Летит, потому что оно подходит, так сказать правильно.*)

Схема слова *летит* ставится рядом со словом *самолёт*, а схема слова *кричит* помещается на доску ниже и к нему добавляется ещё одна схема слова *самолёт*. Таким образом, на доске оказываются две пары:



(самолёт летит)

(самолёт кричит)

эти поясняющие слова на доске не пишутся

– Одна из получившихся у нас групп называется предложением. Как вы думаете, ребята, которая из двух? (*Первая.*)

– Мне хочется знать, почему вы так решили? (*В ней есть смысл: самолёт летит.*)

– Если *самолёт летит* – это, по-вашему, предложение, тогда что же такое *самолёт кричит*? (*Это не предложение, такого не может быть. Это просто два слова, стоящие рядом.*)

Аналогично работа продлевается с участием других трёх учеников. (При необходимости учитель может вызвать и третью группу, чтобы хорошо закрепить в сознании детей существенный признак предложения – наличие смысла, и отделить его от первого несущественного признака – простого соседства слова-предмета и слова-действия).¹

После наблюдения ученики совместными усилиями на доступном им речевом уровне делают вывод. Учитель обобщает их ответы, стараясь максимально сохранять выражения детей: не каждые два слова, которые стоят рядом, можно назвать предложением, а только те, которые связаны по смыслу, в которых есть «правильная» мысль (видимо, в отличие от «неправильной» мысли – самолёт кричит).

3. Упражнение в устном составлении предложений и назывании групп слов.

По заданию учителя ученики то придумывают предложения, то называют группы любых слов, которые нельзя считать предложением. Количество слов и в том, и в другом случае не ограничивается. Всего учитель спрашивает 6-7 учеников.

В процессе работы учитель просит 2-3 более сильных учеников посчитать слова в одном из названных предложений и обращает внимание класса на то, что в предложениях, которые были названы, больше двух слов. В заключение ученики под ненавязчивым и так-

¹ На следующем уроке дети вместе с учителем продолжат сравнение предложения с группой слов для того, чтобы отделить второй несущественный признак – большую букву в первом слове и точку в конце. Сделают вывод о том, что большая буква в первом слове и точка в конце не всегда обозначают предложение: *Закружился, добрая, стекло. – Красный платок. Быстро бежит. – Налетел холодный ветер.*

тичным руководством учителя попытаются самостоятельно определить, что же такое, по их мнению, предложение. Учитель подсказывает начало определения: предложение – это группа слов, ... Дети завершают, повторив начало фразы (при этом учитель не поправляет их ответы, чтобы не нарушать течение детской мысли): *Предложение – это группа слов, которые называют какой-то смысл. Предложение – это группа слов, которые про что-то рассказывают, а не в предложении просто слова, не вместе по смыслу.*

4. Закрепление понимания сути предложения.

Предыдущее упражнение целесообразно завершить предложением, состоящим из двух слов. Ученик, придумавший это предложение, выходит к доске и рядом с имеющимися на ней двумя схемами составит третью – своего предложения, например: _____

(Дети играют).



Появляется Незнайка и спрашивает, что это ученики делают? Дети отвечают, что они составляют предложения и их схемы. Вот только что Олег составил предложение *Дети играют* и поставил на доску его схему.

– А это что такое? – интересуется Незнайка, показывая на предыдущие схемы про самолёт.

Ученики объясняют, что одна из схем – предложение, а вторая – не предложение, а просто два слова рядом. Значит, на доске две схемы предложений, а одна – не предложения.

Незнайка удивляется:

– А откуда это видно, что здесь две схемы предложений, а одна – не предложения? (Действительно, все схемы изображены абсолютно одинаково.)

Ученики начинают объяснять, почему две схемы они считают предложениями (таким образом идёт уточнение и закрепление нового материала). Выслушав их, Незнайка возражает:

– Так это вы работали и знаете, где есть смысл, а где его нет. А я просто вижу одинаковые схемы. Как же я могу понять, где здесь предложения, а где не предложение?

В процессе обсуждения вопроса Незнайки учитель, выслушав объяснения учеников, тактично подводит их к выводу о необходимости как-то выделять на письме начало и конец предложения. Ученики к этому времени уже знают большую букву в именах собственных, а в конце графических словарных диктантов они всегда ставили точку. Учитель напоминает детям о точке как знаке завершения, а один мальчик кроме того вспоминает, что в книгах, которые он читал, в начале предложения написана большая буква. Его поддерживают ещё несколько учеников.

Схемы предложений на доске оформляются должным образом. Дети чертят схемы в тетрадях, обозначая, где надо, большую букву уголком и ставя точку в конце:



5. Закрепление графического оформления предложения.

Учитель возвращает учеников к определению предложения, которое они незадолго до того сделали, просит его повторить и, показывая на правильно оформленные схемы, спрашивает, всё ли было учтено в том определении? Ученики вносят дополнение: первое слово

предложения пишется с большой буквы, а в конце ставится точка.

6. Распространение предложений по вопросам.

Учитель демонстрирует картинку и просит составить по ней предложение из двух слов.
(*Девочка гладит.*)

Ученики определяют, что слово *гладит* называет действие, а слово *девочка* – предмет. Предложение оформляется в виде схемы на доске, а ученики выкладывают такие же схемы на партах:



Далее учитель последовательно задаёт вопросы: гладит чем? гладит где? рубашку какую? Называя слова, ученики вставляют их изображения в исходную схему предложения. В результате получилась схема предложения *На кухне Вера гладит утюгом белую рубашку.*

7. Упражнение в интонировании и знакомство с ролью порядка слов в предложении.

Учитель ещё раз предлагает ученикам составить предложение по картинке. После первого ответа, учитель ставит на доску схему названного предложения и говорит:

– Твоё предложение отвечает на вопрос *что делает девочка?* – *Девочка моет руки.* Слова, которые рассказывают о её действиях, стоят в конце предложения. А если изменить порядок слов *Руки моет девочка*, то предложение будет уже рассказывать о том, *кто моет руки?*

– Когда мы произносим предложение устно, то главное по смыслу слово, которое отвечает на вопрос, можно выделить голосом: **Девочка** моет руки. Но когда мы его напишем, тот, кто прочитает, не услышит нашей интонации. В письменной речи показать главное по смыслу слово помогает порядок слов в предложении. Главное по смыслу слово обычно ставится в конец предложения: Руки моет **девочка**. И тогда читающий выделит его голосом.

Своё пояснение учитель сопровождает демонстрацией изменения порядка слов в схеме. Таким же образом ученики отвечают на вопросы учителя и меняют порядок слов ещё в пяти предложениях.

По ходу работы, вызвав хорошо успевающую ученицу, учитель предлагает ей усложнённый вариант действий:

– Лида, пока не произноси своё предложение, держи его в голове. Назови из него только слово-действие. (*Квакает*). Какое слово называет предмет, выполняющий это действие? (*Лягушка*).

– Ребята, обсудите между собой, в каком порядке нужно поставить слова, чтобы предложение отвечало на вопрос *кто квакает?* И ты, Лида, подумай, а потом ответишь, когда будешь готова.

Через некоторое время девочка, перестроив слова в придуманном ею предложении, ответила: *Громко квакает лягушка.* Остальные ученики с ней согласились.

8. Уточнение роли большой буквы.

Учитель чертит на доске схему некоего предложения, не называя его:



. Предлагает ученикам разобраться, почему оба слова начинаются с большой буквы? Учитывая усталость детей к концу урока, она наводящими примерами напоминает о том, что с большой буквы пишется, кроме первого слова предложения, ещё и имя

собственное.

Получив правильный ответ, учитель предлагает составить несколько предложений с именами собственными и начертить их схемы. Выясняется, что если слово-предмет стоит в начале предложения, то по схеме нельзя догадаться, собственное ли это имя или нет, потому что первое слово в предложении всегда пишется с большой буквы.

Появляется Незнайка, придумывает предложение, например, *Собака поела и уснула* и, начертив его схему $\underline{\quad} \underline{\quad}$ и $\underline{\quad} | \underline{\quad}$, утверждает, что собака – это имя собственное, потому что изображено с большой буквы. Ученики, вступив в спор с Незнайкой, доказывают, что *собака* – это всё-таки не имя. При этом они переставляют слова в предложении местами, придумывают кличку собаке *Капитанка поела и уснула*.

Такие дискуссии способствуют отделению существенных признаков понятия от несущественных и приучают детей находить аргументы в споре.

9. Упражнение на проверку понимания соответствия схемы и предложения.

Детям даётся задание послушать предложение, рассмотреть схему и определить, соответствует ли они друг другу.

После этого учитель называет различные предложения из 2-3 слов, демонстрирует соответствующие и несоответствующие предложению схемы. Ученики отвечают и аргументируют свои ответы.

Введение в синтаксический анализ предложения

Анализ синтаксической структуры предложения осуществляется на двух уровнях – количественном и качественном.

Знакомясь в 1 классе с предложением, ученики делают вывод о том, что предложения состоят из слов, определяют количество слов, входящих в конкретное предложение, и составляют количественную схему, в которой каждое слово обозначают одной чертой: (Бабушка вяжет шерстяные носки).

Затем по заданию учителя они находят слово, обозначающее действие, и добавляют ещё одну линию: $\underline{\quad} \underline{\quad} \underline{\quad} \underline{\quad}$ Так начинается **качественный** анализ.

В заключение выделяется слово, обозначающее предмет, который выполняет действие. Оно остаётся изображённым одной чертой, а все остальные слова дорисовываются до прямоугольников: $\underline{\quad} \underline{\quad} \square \square$

В какой-то момент работы, который выбирает учитель, ученикам сообщается, что слова, называющие действие и предмет, который это действие выполняет, являются в предложении главными. Во II классе учитель назовёт их главными членами предложения.

Вся работа по составлению схем проводится коллективно, парами или небольшими группами с активным участием учителя. Схемы наиболее удобно чертить карандашом, чтобы было легко исправлять возможные ошибки.

Уже в конце 1 и самом начале II класса учитель предлагает ученикам проследить грамматические и смысловые связи слов в предложении, подготавливая их к синтаксическому анализу предложения. Известно, что выделение словосочетаний из предложения вызывает

у младших школьников значительные трудности, поэтому предварительно необходимо научить их видеть и понимать смысловые сочетания слов, а уже потом переходить к изучению членов предложения. Главная задача подготовительной части работы – раскрыть перед учениками синтаксические связи слов (подчинение одного слова другому, соподчинение и т. п.) и их грамматические взаимосвязи (согласование слов, управление одного слова другим). Эти связи ученики наблюдают при знакомстве с окончанием и предлогами, с категориями числа и рода, со склонением и спряжением. Осознание синтаксических связей можно приурочить к изучению частей речи. Знакомясь с каждой новой частью речи, дети рассматривают её сочетаемость в предложении с уже изученными частями речи и делают выводы о том, что, например, имя прилагательное объединяется по смыслу с именем существительным и не сочетается с глаголом, а предлог связывается только с именем существительным, стоящим в предложении после него, и т. д.

Анализ синтаксических связей успешно развивается и осмысливается при распространении и составлении предложений.

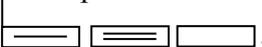
Ниже на примере конкретного предложения показана последовательность усложнения структуры для наблюдения синтаксических связей.

1. **Дятел долбит кору.**
2. **Дятел долбит сосновую кору.**
3. **Чёрный дятел долбит сосновую кору.**
4. **Дятел долбит кору клювом.**

Подбирая предложения этой структуры необходимо очень внимательно отнестись к содержанию. Так, в предложениях типа *Дятел принёс червяка птенцам. Бабушка вяжет носки внуку* младшие школьники могут увидеть самую тесную смысловую связь между словами *червяка – птенцам* и *носки – внуку* вместо *принёс – птенцам* и *вяжет – внуку*, поэтому лучше для синтаксического анализа брать предложения со вторым дополнением в форме не дательного (делает кому?), а творительного (делает чем?) падежа.

5. **Дятел долбит кору крепким клювом.**
6. **Дятел долбит сосновую кору крепким клювом.**
7. **Маленький дятел долбит сосновую кору крепким клювом.**

Собственно синтаксический анализ начинается во II классе. К этому моменту ученики приходят, уже умея выделять в предложении главные слова – называющие действие и предмет, выполняющий это действие. Первые наблюдения дети делают на примерах трёхсловных предложений, например: *Ветер раскачивает деревья*. Ученики составляют на партах схему или пишут предложение в тетради, находят слова, называющие действие и предмет, который это действие выполняет. В схеме обозначают их прямоугольниками с линиями, а в написанном предложении подчёркивают.

 или *Ветер раскачивает деревья*.

Затем начинается поиск связей между словами. Связь слов дети могут определить, опираясь на языковое чутьё. Однако в первую очередь важно формировать у детей операцион-

ную деятельность, поэтому им нужно показать способ определения синтаксических связей. Для слабых учеников он станет руководством к действию, а для сильных – доказательством правильности найденной связи.

Первое, что дети обнаруживают, это связь между главными членами предложения: *ветер – раскачивает; ветер – что делает? – раскачивает, раскачивает – кто? что? – ветер*. Условные обозначения этих слов ученики выносят из общей схемы и помещают чуть ниже (в письменном варианте – пишут слова под предложением посередине строки).

После этого начинается поиск связи слова *деревья: ветер – деревья, раскачивает – деревья*.

Значительной трудностью для младших школьников при синтаксическом анализе предложения является внешняя тождественность форм именительного и винительного падежей у неодушевлённых существительных. В приведённом примере видно, что подлежащее и дополнение отвечают на один и тот же вопрос и представлены одинаковой формой. Для того, чтобы исключить эту трудность, целесообразно учить детей ставить оба вопроса, присущих имени существительному. Это умение поможет им и при определении падежа в ходе изучения склонения, где добавляется ещё и схожесть формы винительного падежа с формой родительного у одушевлённых существительных: *кого? что? – кого? чего?* При этом, как показывает практика, у детей не возникает ошибок в определении одушевлённости – неодушевлённости, если в своё время были сформированы и достаточно хорошо закреплены прямые и обратные ассоциативные связи «если слово называет человека или животное, то оно отвечает на вопросы *кто? кого? кому? кем? о ком?* и является существительным одушевлённым», «если слово не называет ни человека, ни животное, то оно отвечает на вопросы *что? чего? чему? чем? о чём?* и является существительным неодушевлённым».

В рассматриваемом предложении более тесная смысловая связь между словами *раскачивает деревья: раскачивает – кого? что? – деревья. Раскачивает деревья* – это словосочетание. Далее учитель будет постоянно обращать внимание учеников на то, что слова, которые в предложении наиболее тесно связаны между собой, «дружат» друг с другом, сочетаются по смыслу, называются **словосочетанием**. И каждый раз, когда ученики будут находить слово, связанное с исходным, учитель будет повторять: «Это словосочетание», – формируя тем самым у детей новую ассоциативную связь.

Время от времени учителю следует проверять, как эта связь усваивается и закрепляется. Например, надо найти существительное (слово-предмет), стоящее в форме множественного числа, в предложении *Оксана залюбовалась цветами яблоньки*. Дети называют слово *цветами*. Учитель ставит новую задачу: «Назовите словосочетание с этим словом», – и наблюдает реакцию учеников. В зависимости от того, сколько учеников класса правильно назовут словосочетание и как быстро они это сделают, учитель определяет, насколько дети готовы к самостоятельному использованию нового термина «словосочетание». В случае явных затруднений надо продолжить подробные пояснения:

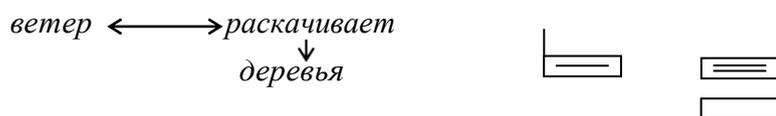
– С каким словом в предложении это слово сочетается по смыслу теснее всех?

Дети находят: *залюбовалась (кем? чем?) цветами; цветами (кого? чего?) яблоньки*.

Учитель уточняет:

– *Залюбовалась цветами* – это словосочетание. *Цветами яблоньки* – это тоже словосочетание. А вот *Оксана цветами* – это не словосочетание, потому что слова не связаны смыслом.

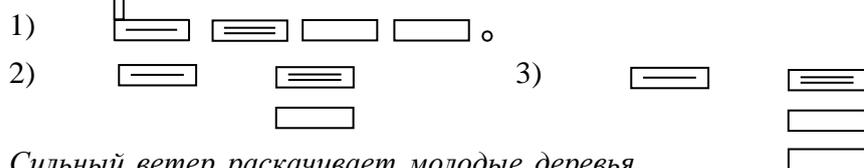
Вернёмся к составлению синтаксической схемы предложения *Ветер раскачивает деревья*. Схема слова (или слово) *деревья* помещается под схему слова (под слово) *раскачивает*.



(На этом этапе для анализа можно использовать трехсловные предложения с разным порядком их членов: *Плывут белые облака. Пошёл сильный дождь. Маша испугалась медведей. Ласточка вьёт гнездо*.)

Почувствовав, что ученики уловили суть синтаксической связи, учитель переходит к более сложной структуре, предложив ученикам сначала устно распространить предложение определениями (без термина), а потом составить его синтаксическую схему.

Ветер раскачивает деревья. Ветер раскачивает молодые деревья.



Сильный ветер раскачивает молодые деревья.

Когда количество слов в предложении больше 4-х, то детям трудно работать по памяти. В этом случае лучше предложить им схемы с написанными словами. В процессе анализа ученики будут находить главные члены предложения и карандашом подчёркивать их.



В процессе работы над синтаксическим анализом учитель находит момент, когда можно будет сообщить ученикам, что главные члены предложения называются сказуемым и подлежащим. Но не следует вводить в работу формальные термины слишком рано. Если у детей не успеет сформироваться чувственный образ этих понятий, то в дальнейшем возможны трудности в выделении главных членов и ошибки. Это замечание относится к любому термину, будь то *глагол* или *предлог*, *корень* или *склонение*.

Назвав детям формальные термины, учитель при постановке задания станет пользоваться обоими вариантами – и смысловым, и формальным, например: *повторите слово, называющее действие, (сказуемое); найдите слово, которое называет предмет, выполняющий это действие, (подлежащее); повторите сказуемое и подлежащее*. Это необходимо для того, чтобы у всех учеников класса сформировалась и закрепилась ассоциативная связь

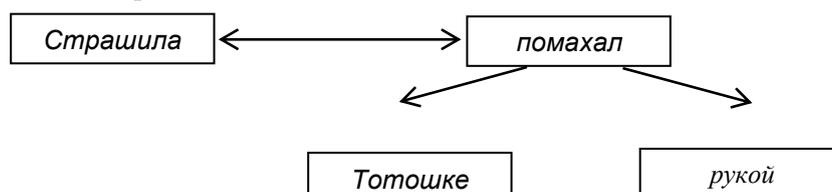
между знакомым смысловым термином и новым формальным.

Когда ученики привыкнут к новым названиям, учитель выведет их на первый план, а смысловые аналоги уйдут на второй: *повторите сказуемое (слово, называющее действие); найдите подлежащее (слово, называющее предмет, который выполняет это действие)*. Сохранение на втором плане смысловых терминов необходимо для слабых учеников, у которых, возможно, понимание новых терминов ещё неустойчиво. Со временем смысловые термины совсем уйдут.

Аналогично осуществляется работа с четырехсловными предложениями, в которых присутствуют два дополнения или два определения, например: *Страшила помахал Тотошке рукой. Пошёл холодный проливной дождь*.

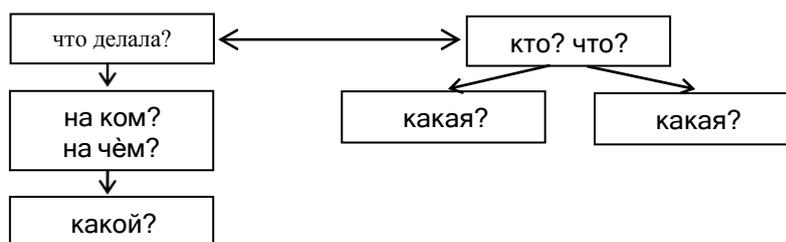
Известно, что существуют три условных стадии обучения: знакомства с новым материалом, его закрепления и, наконец, стадия усвоенности. Учителю следует всегда помнить, что, согласно теории формирования интеллектуальных действий П. Я Гальперина, на стадии знакомства с новым материалом и в начале стадии закрепления необходимо подробно и последовательно осуществлять все входящие в действие операции. Так, при поиске синтаксических связей ученики сначала должны включать каждый второстепенный член во все возможные связи и, сравнивая получающиеся группы, выбирать словосочетания: *Страшила – Тотошке, помахал – Тотошке, Тотошке – рукой; Страшила – рукой, помахал – рукой, Тотошке – рукой*. Постепенно, в ходе автоматизации, операции будут обобщаться и сворачиваться, и ученики станут находить связь второстепенного члена непосредственно в предложении.

После такого определения словосочетаний составляется синтаксическая схема:



Вариантом описанной выше работы являются упражнения, в которых детям для анализа даётся предложение и его готовая схема, состоящая из прямоугольников с грамматическими вопросами. Он рекомендуется для работы с самыми слабыми учениками, для индивидуальной самостоятельной работы на этапе обучения и для анализа достаточно сложных предложений, имеющих однородные члены. В последнем случае работа проводится фронтально, в группах или парах. Ученики должны заполнить прямоугольники соответствующими словами, например:

На мокрой ладони лежала блестящая голубая бусинка.



Синтаксический анализ любого предложения осуществляется по плану, который ученики составляют перед тем, как приступить к работе. Этот план записывается на доске и/или

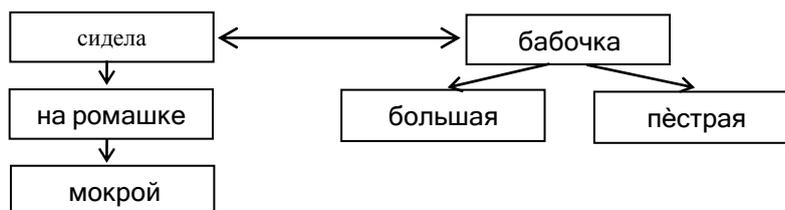
на полях тетради.

Устное составление плана (с комментариями)	Запись на доске
1. Слушаем (или читаем) предложение	1) ☞ (или ☜)
2. Определяем, какое это предложение – повествовательное или другое (если дети уже познакомились по учебнику с этим материалом)	2) . ? !
3. Находим сказуемое – слово, называющее действие	3) _____
4. Находим подлежащее – слово, называющее предмет, который выполняет действие	4) _____
5. Чертим схемы главных членов (выписываем их) в том порядке, в каком они стоят в предложении	5) _____ или _____
6. Находим слова, которые сочетаются с подлежащим (их либо вообще нет, либо мало, поэтому анализ всегда начинается с группы подлежащего)	6) $\begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \downarrow \\ \overline{\quad} \end{array}$
7. Находим слова, которые сочетаются со сказуемым	7) $\begin{array}{c} \overline{\quad} \\ \downarrow \\ \overline{\quad} \end{array}$

Практика показала, что наиболее качественно работа над синтаксическим анализом предложения проходит тогда, когда ученики работают парами или в небольших группах.

Помимо синтаксического анализа в работе с младшими школьниками эффективно использование приёма синтаксического синтеза или воссоздания предложений по заданной схеме. Эти упражнения проводятся после того, как ученики более или менее освоятся с синтаксическим анализом, и привыкнут работать со схемами.

Ученикам предлагается схема предложения, составленная из слов. Прочитав слова и рассмотрев связи, ученики воссоздадут исходное предложение. Например:



На мокрой ромашке сидела большая пестрая бабочка.

Конструирование предложений

В традиционной методике принято составлять предложения, опираясь на речевую компетентность детей: им предъявляется картинка, набор слов и т. п. и даётся соответствующее задание, которое каждый ребёнок выполняет на доступном ему речевом уровне. Этот приём практически ничем не отличается от дошкольной методики развития речи, поскольку в его основе лежит простое описание ситуации. Задача школьного уровня работы с предложением – научить детей произвольно строить предложения для наиболее точной передачи необ-

ходимой информации, используя подходящую лексику и порядок слов.

Конструирование предложений начинается с их распространения. Именно этот вид работы наглядно показывает детям способы построения предложений. Освоив его, ученики переходят к самостоятельному составлению фраз, упражняясь в применении усвоенных способов.

Возможны два варианта работы над распространением предложений.

1. В предложение добавляется такое количество слов, какое дети способны удержать в памяти, при этом используется набор карточек (см. стр. 324).

2) Предложение распространяется максимально возможным количеством слов, однородными членами, придаточными предложениями. При этом ученики уже не смогут удержать в памяти большое количество слов. Вместе с тем, у них должна быть возможность раздвигать слова, чтобы вставить новые, менять слова местами и т. п. Для этого случая потребуются прямоугольники из белой бумаги размером 1×5-6 см. По ходу работы ученики будут писать на них слова и помещать в нужное место схемы составляемого предложения.

Предлагаемая ниже последовательность видов работы представляет собой простой перечень и не является технологическим планом. Учитель самостоятельно распределит их во времени, исходя из образовательных нужд и возможностей своих учеников.

Распространение предложения по вопросам. Ученики составляют сами или учитель даёт простое предложение из двух слов, например, *гудит пчела*. Составляется его схема. Затем учитель задаёт вопрос: «Как гудит?» Дети предлагают различные слова, при необходимости, им помогает учитель. Прямоугольник, изображающий подобранное слово (одинаковое для всех или своё у каждого ребёнка), добавляется в предложение, и оно проговаривается целиком. После этого учитель задаёт следующие вопросы, например, где? какая? и т. д.

Распространение предложения по схеме. Учитель называет исходное предложение, ученики определяют в нём количество слов. На доске выстраивается соответствующая схема. Учитель молча вставляет в схему новые прямоугольники, а ученики подбирают слова, подходящие по смыслу и месту в схеме.

Распространение предложения по желанию учеников. Учитель предлагает детям добавить в данное предложение столько и таких слов, как им хочется. Дети, работая парами, добавляют некоторое количество слов, после чего учитель спрашивает, сколько они добавили. Кто-нибудь из пары называет своё число добавленных слов и произносит получившееся предложение.

Распространение предложения по добавлению новой информации. Учитель называет детям предложение (например, *Ученики отправились в зоопарк*) и спрашивает, о чём ещё можно было бы здесь сказать. Дети предлагают: можно сказать, когда они отправились. Коллективно подбирают слово (например, *утром*) или словосочетание (*в воскресенье утром*), определяют, куда его следует вставить, и повторяют получившееся предложение. – *Утром ученики отправились в зоопарк*. Ещё можно сказать, на чём они отправились. (*На автобусе*). – *Утром ученики на автобусе отправились в зоопарк*. Зачем они отправились

туда? И т. д.

Этот вид упражнений даёт хорошую возможность показать детям значение каждого слова для уточнения общей информации. Так, например, отвечая на вопрос *Зачем они отравились в зоопарк?*, ученики могут предложить варианты *гулять, посмотреть на зверей, отдохнуть* и т. п. Но учитель обратит их внимание на то, что в предложении употреблено слово *ученики*, т. е. подчёркнута социальная роль детей. Если в предложении пойдёт речь об увеселительной прогулке в выходной день, наверное, не стоило бы упоминать о том, что это были ученики, можно было бы сказать *дети отравились* или *ребята отравились*. А уж если подчёркнуто, что это были именно ученики, то, видимо, имелось в виду, что цель поездки была связана с родом их деятельности, т. е. с учёбой. Ученики могли отправиться в зоопарк, чтобы собрать материал для сочинения, или понаблюдать поведение животного, которое будут изучать или уже изучают на уроках. Но в любом случае они едут в зоопарк не развлекаться, а получать новые знания. Это и надо отразить в предложении.

Составление предложения по синтаксическим вопросам. Учитель, не предлагая никакого сюжета, последовательно по одному задаёт ученикам вопросы. Дети отвечают на них, ориентируясь на смысл получающегося предложения. *Кто?* (Ученики называют несколько слов, затем выбирают одно, предположим, *котёнок*); *что делает?* (аналогично дети выбирают слово *играет*). Ученики повторяют получившееся предложение *Котёнок играет*.

Играет чем? (Бумажкой) – Котёнок играет бумажкой. Котёнок какой? (Маленький) – Маленький котёнок играет бумажкой. – Ещё он какой? (Пушистый) – Маленький пушистый котёнок играет бумажкой. Бумажкой какой? (Смятой) – Маленький пушистый котёнок играет смятой бумажкой. Играет где? (На веранде) – На веранде маленький пушистый котёнок играет смятой бумажкой. И т. д. Учитель активно помогает детям подбирать слова, активизируя и уточняя при этом их словарный запас.

Составление предложения по вопросам и опорным словам.

Проведение этой работы может иметь два варианта.

Первый. Дётся набор слов. Ученики читают их и находят названия действия и предмета, который это действие выполняет. Ставят их рядом. Затем учитель по одному задаёт вопросы: *какие? куда? кому? с чем?* и т. д. Ученики находят в наборе слово (или сочетание «предлог + сущ.»), отвечающее на поставленный вопрос, и добавляют в предложение. После добавления каждого нового слова предложение произносится целиком.

Второй. Ученикам дётся набор слов, стоящих в начальной форме, например, *синица, птенцы, червячок* и вопросы, записанные на доске в порядке будущего предложения: *кто? что сделал? кому? кого?*

Сначала ученикам дётся задание составить предложение о синице, ее птенцах и червячке. Выполнение этого задания начинается с небольшой беседы о функциональных связях между этими предметами: *какое отношение имеет синица к птенцам и птенцы к синице? синица к червяку и червяк к синице? птенцы к червяку и червяк к птенцам?* Затем учитель читает написанные на доске вопросы *кто? что сделал? кому? кого?* и просит составить

предложение и его схему. (*Синица принесла птенцам червячка*). Задание выполняется парами или в группах из 3-4 человек.

После того, как предложение и его схема готовы, можно задать ученикам дополнительные вопросы.

– Подберите, пожалуйста, слово, которое отвечало бы на вопрос *какая?* Как вы думаете, о ком будет рассказывать это слово? (О синице, потому что о птенцах надо спрашивать *каким птенцам?*, а о червячке – *какого червячка?*).

– Так *какая синица?* (Например, *заботливая*).

– Найдите в схеме место для слова *заботливая*. Прочитайте получившееся предложение. (*Заботливая синица принесла птенцам червячка*).

Аналогично предлагаются вопросы *чьим? каким? какого?* Ученики подбирают прилагательные и находят им место в схеме: *Заботливая синица принесла своим маленьким птенцам вкусного червячка*.

Составление предложения по предметным картинкам. Учительница ставит на доску несколько картинок, изображающих предметы, которые можно объединить в одном предложении, например: *лес, медведь, лапа, веточка*. Картинки желательно ставить вразброс, чтобы ученики не восприняли их порядок как последовательность слов в будущем предложении. Дети составляют предложение, причём учитель поощряет разнообразие вариантов. Например: *Шёл медведь по лесу и наступил лапой на веточку. Медведь шёл по лесу, и острая веточка уколола его лапу. Медведь лапами наломал веток и построил себе в лесу берлогу*.

Составление предложения с заданным количеством слов. Учитель предлагает сюжетную картинку или задаёт тему, например, *цветущий луг*, и называет количество слов, которое должно быть в предложении.

Составление предложений по опорным словам. Учитель называет, например, три существительных и один глагол (*цветы, садике, волшебница, выращивала*), или два последовательных действия и одно имя существительное с предлогом (*подошёл и понюхал, к Павлику*) и т. п. Они даются в той форме, в какой должны стоять в будущем предложении. Ученики составляют предложение, используя все названные слова. Можно дать более сложный вариант задания, в котором все предъявленные слова стоят в начальной форме.

Составление предложения из данных словосочетаний. Дается набор словосочетаний, например: *тюлень ловил, тюлень старый, ловил рыбу, ловил подо льдом; или птичка нырнула и побежала, нырнула на дно, на самое дно, побежала по нему*. Ученики составляют из них предложение, исключив повторы и определив смысловую последовательность слов: *Старый тюлень ловил подо льдом рыбу. Птичка нырнула на самое дно и побежала по нему*.

Составление ответа на поставленный вопрос в виде развёрнутого предложения. Такие упражнения позволяют закрепить умение строить предложение, соблюдая определённый порядок слов. В ответе главная информация, о которой спрашивается, должна быть помещена в конец предложения:

Куда пришла Синеглазка на следующее утро? – На следующее утро Синеглазка пришла в больницу.

Кто пришёл в больницу на следующее утро? – На следующее утро в больницу пришла Синеглазка.

Когда в больницу пришла Синеглазка? – Синеглазка пришла в больницу на следующее утро.

Составление предложения из набора слов (работа с деформированным предложением).

Учитывая достаточную трудность составления предложений из данных слов, не рекомендуется делать это по памяти. Слова лучше заранее написать на отдельных прямоугольниках из плотной бумаги, чтобы ученики могли ими манипулировать. Вначале ученикам предлагается не более 4-5 слов без предлогов. Постепенно количество слов будет увеличиваться, после изучения соответствующей темы появятся предлоги.

Составление предложений из данных слов (например, *небо, выплыло, медленно, на, солнце, оранжевое*) проходит в определенной последовательности. Подобные упражнения не только учат детей выстраивать слова в нужной последовательности, но и помогают осваивать учебную деятельность, сутью которой является планирование своих действий и контроль за их пошаговым выполнением.

Первый шаг — определение в наборе слов главных членов предложения – действия и его субъекта. Выделив их, дети кладут эти слова рядом (*солнце выплыло*). При этом необходимо проследить, чтобы главные члены стояли в прямом порядке: подлежащее – сказуемое (*солнце выплыло*).

Второй шаг — поиск слова, связанного по смыслу с предлогом (если он есть). Дети берут из набора предлог и находят слово, с которым он «дружит». (*На небо*).

Третий шаг — составление предварительного предложения из грамматической основы и полученного сочетания (*Солнце выплыло на небо*).

Четвертый шаг — включение в предложение определений. Среди оставшихся слов ученики находят все имеющиеся слова-признаки, затем ищут слова, про которые рассказывает каждое слово-признак. В нашем примере оно одно – *оранжевое*. Что могло быть оранжевым? – Солнце. Дети называют словосочетание *оранжевое солнце* и вставляют новое слово в схему. (*Оранжевое солнце выплыло на небо*).

Пятый шаг – «пристраивание» в предложение оставшихся слов набора, обычно это бывают союзы и наречия. В данном случае – слово *медленно*. После обсуждения того, с каким словом в предложении оно «дружит», т. е. сочетается по смыслу, складывается словосочетание *медленно выплыло*. Слово *медленно* помещается в предложение (*Оранжевое солнце медленно выплыло на небо*).

Шестой шаг – определение темы и ремы получившегося предложения. Составленное предложение рассказывает о солнце. Что нового сообщается о солнце? – Что оно выплыло на небо.

При необходимости учитель может попросить учеников изменить порядок слов так,

чтобы акцент переместился на рассказ о небе. – *На небо медленно выплыло оранжевое солнце.*

Работа с деформированными предложениями, составляющими текст.

Исследования Д. Б. Эльконина показали, что ученики I и II классов при записи текста испытывают главную трудность в его делении на предложения, а на третьем и четвёртом годах обучения эта проблема сменяется неумением согласовывать предложения внутри текста.¹ В соответствии с этим данный вид работы наиболее актуален для учеников III и IV классов.

Из набора слов *деревней, за, густой, шумел, лес* ученики составляют предложение по приведённому выше плану, т. е. находят грамматическую основу – *лес шумел*, составляют сочетание предлога с существительным – *за деревней*, объединяют их в предварительное предложение – *лес шумел за деревней*. Затем вставляют в него оставшееся определение – *густой лес шумел за деревней*. Далее учитель просит поставить слова в таком порядке, чтобы предложение отвечало на вопрос: *Что шумело за деревней?* – *За деревней шумел густой лес.*

Следующий набор содержит слова: *леса, этого, в, была, глубине, небольшая, полянка, круглая*. В поисках грамматической основы ученики наверняка выделяют два слова – *полянка была*. Учитель объяснит им, что полянка не просто была, она была в глубине леса, здесь главные слова – *полянка была в глубине леса*. Составляются и вводятся в предложение словосочетания с определениями – *небольшая круглая полянка, этого леса* – *Небольшая круглая полянка была в глубине этого леса.*

Теперь встаёт вопрос, о чём должно рассказывать второе предложение. О лесе, потому что в первом говорилось, что за деревней был лес, теперь рассказ продолжается о нём. Ученики меняют слова местами и проговаривают оба предложения, проверяя себя: *За деревней шумел густой лес. В глубине этого леса была небольшая круглая полянка.*

Учитель предлагает новый набор слов: *росла, посередине, стройная, полянки, берёзка*. Работа строится в том же порядке: 1) *берёзка росла*; 2) *посередине полянки*; 3) *берёзка росла посередине полянки*; 4) *стройная берёзка росла посередине полянки*. Её завершает определение основной информации нового предложения. В предыдущем дети узнали о полянке, которая была в глубине леса. Теперь добавляются новые сведения о ней, значит, слова *посередине полянки* нужно поставить в начало предложения – *Посередине полянки росла стройная берёзка*. Дети повторяют получающийся у них текст: *За деревней шумел густой лес. В глубине этого леса была небольшая круглая полянка. Посередине полянки росла стройная берёзка.*

Аналогично составляются все последующие предложения: *Под корнями берёзки чернела небольшая норка. В норке жил барсук*. И так далее.

Эту работу можно провести и иным способом, который в методике называется «сочинение по данному началу». После составления первых трёх предложений учитель попросит

¹ Д. Б. Эльконин. Развитие устной и письменной речи учащихся. / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – С. 21.

учеников продолжить рассказ. Это продолжение может развиваться в двух направлениях – о берёзке (её описание, история жизни) или о полянке – (описание, рассказ о её обитателях). В процессе составления рассказа дети не только учатся сознательно строить предложение, но и наблюдают ответвления сюжетных линий, что подготавливает их к делению сплошного текста на смысловые части (абзацы): 1) полянка и берёзка (место проживания зверька); 2) описание зверька; 3) образ его жизни (что он делает в течение дня). Подобные упражнения полезно проводить перед работой над сочинением.

Вариантом этого упражнения может быть составление текста по вопросам.

Учитель заранее подготавливает желаемый вариант текста и вопросы к каждому предложению. Он задаёт ученикам первый вопрос и набор слов *выплыло, оранжевое, медленно, на, солнце, небо*, из которых они должны составить развёрнутый ответ. Затем предьявляется второй вопрос и соответствующий набор слов. Составив ответ, дети повторяют оба предложения. И так далее. Например:

Вопросы	Предполагаемые варианты текста
	Первый
<i>Как появилось оранжевое солнце?</i>	Оранжевое солнце медленно выплыло на небо.
<i>Где его лучи заиграли?</i>	Заиграли его лучи по реке, на кустах.
<i>Что стояло вокруг?</i>	Вокруг стояла тишина.
<i>Кто щебетал в чаще деревьев?</i>	Только в чаще деревьев щебетали птицы.
	Второй
<i>Что медленно выплыло на небо?</i>	На небо медленно выплыло оранжевое солнце.
<i>Где заиграли его лучи?</i>	Его лучи заиграли по реке, на кустах.
<i>Что стояло вокруг?</i>	Вокруг стояла тишина.
<i>Где щебетали птицы?</i>	Только птицы щебетали в чаще деревьев.

Исправление неправильно составленного предложения. Ученикам предлагается деформированное предложение, в котором слова не разделены запятыми, как это обычно бывает: *Румяный весёлую зайцу поёт Колобок песню*. Можно использовать и неправильно построенные предложения из письменных работ учеников третьих-четвёртых классов.

Сначала дети устраняют явные стилистические нарушения (основой служит прямой порядок слов): подлежащее они ставят перед сказуемым, группу подлежащего помещают впереди него, группа сказуемого следует за сказуемым, определение располагается перед определяемым словом: *Румяный Колобок поёт зайцу весёлую песню* или *Румяный Колобок поёт весёлую песню зайцу*.

При необходимости работу можно продолжить, закрепляя понимание актуального членения предложения. Ученики с помощью учителя определяют три возможных эпицентра информации: предложение может рассказывать о том, что а) песню поёт Колобок, б) песня, которую он поёт, весёлая, в) он поёт зайцу, а не кому-то другому. Далее дети, работая парами или в группах, составляют три предложения, каждый раз помещая смысловый эпи-

центр в конец предложения:

Весёлую песню зайцу поёт румяный Колобок. Румяный Колобок поёт зайцу весёлую песню. Румяный Колобок поёт весёлую песню зайцу.

Исправление неправильного согласования и управления внутри данного предложения. Детям предлагаются предложения с пропущенными словами, либо с повтором слов, либо с нарушенным согласованием или управлением, например: *Серёжа раскрасил листья синюю краску. На жёлтые листьях красиво выделялась ягоды рябины. К дому подъехала машина, на которую машину были нагружены вещи.* Учитель может использовать в качестве рабочего материала предложения из письменных работ учеников.

2. Знакомство с правилами построения текста

Издавна методисты спорят о том, что в большей степени содействует развитию речи детей – сочинения или изложения. У обоих этих видов творческих письменных работ есть как положительные, так и отрицательные стороны.

В сочинении ребёнок получает возможность для самовыражения, более отчётливого осознания своих мыслей и переживаний, для полёта фантазии. В процессе написания сочинений «максимально стимулируется функционирование всех действий и операций, связанных с построением текста».¹ Однако далеко не все ученики владеют этими действиями и операциями, что порождает значительные трудности при самостоятельном построении текста. Кроме того, у многих из них весьма небогатый словарный запас, они не научились настолько свободно строить предложения, чтобы в полной мере выражать свои мысли и эмоции на письме и при этом получать радость и удовлетворение от проделанной работы. А если работа не приносит ребёнку удовлетворения, она неизбежно снижает мотивацию и активность.

Изложение чужого текста – менее трудоёмкий процесс, поскольку ребёнку уже заданы тема и содержание, последнее структурировано, известен адекватный лексический материал. Наличие готового текста даёт возможность на качественном образце наблюдать, как разворачивается сюжет, как надо его строить, чтобы он был интересен и понятен читателю. Но при изложении существенным отрицательным моментом является то, что текст написан чужим для ребёнка языком. Психолингвисты утверждают, что каждый человек говорит на своём собственном языке. У каждого своя манера построения предложения, свой собственный словарный запас, свои ассоциации и он по-своему рисует словами то или иное переживание и т. п. В процессе изложения текста ребёнку необходимо осуществлять своеобразный перевод с чужого языка на свой собственный, а это достаточно сложно, поэтому многие дети стремятся к дословному запоминанию. Кроме того нельзя не учитывать возможность эмоционального неприятия ребёнком чужого текста.

Принимая во внимание невысокий уровень речевой и мыслительной зрелости детей риска, представляется более целесообразным в качестве основного вида детских творческих

¹ Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С. 65.

работ в начале формирования письменной речи принять свободное изложение, которое соединяет в себе положительные качества и изложения, и сочинения.

В чём его особенность?

Работая с готовыми текстами, ученики под руководством учителя наблюдают и учатся анализировать определённые параметры построения текста. В основном, это те параметры, которые были рассмотрены выше как слабые звенья детской письменной речи, а именно – соответствие темы и содержания, временные и причинно-следственные связи внутри текста и т. д. После анализа готового текста дети излагают его на бумаге, стараясь сохранить те особенности построения, которые они анализировали, но при этом максимально используя свои слова и выражения, по-своему строя предложения, добавляя собственные суждения о событиях и персонажах и т. п. Суть свободного изложения в передаче сюжета, а не речи автора, поэтому требование излагать «близко к тексту» не означает, что ученики должны чуть ли не дословно запомнить его. При этом они по своему желанию (или по просьбе учителя) могут сохранять наиболее понравившиеся им (или наиболее яркие и образные) слова и выражения. Написание свободных изложений, с одной стороны, продуктивно закрепляет и развивает умение строить предложения, с другой – позволяет детям репродуктивно усваивать правила построения текста, а в целом – подготавливает их к самостоятельному сочинению.

2. 1. Работа над изложением

Центральной задачей работы над изложением является ознакомление учеников с правилами построения текстов. На примере готовых текстов учитель помогает детям увидеть, как опытные авторы осуществляют наиболее сложный этап создания связного высказывания – разворачивание первоначального замысла в связный текст. Детей получают ориентировочную основу действий: они понимают, что и как надо делать, чтобы точно и понятно передать нужную информацию.

К изложению текстов можно приступать, когда ученики уже осознают необходимость произвольного и целенаправленного построения предложений, поймут, как это надо делать, и немного этому научатся. Ориентировочно это может произойти в первой половине второго года обучения. Время начала работы зависит от уровня готовности учеников к переходу на более высокий уровень речевых действий. Если учитель поторопится и пойдёт дальше без должного развития и закрепления умения строить предложение, то неизбежно спровоцирует трудности. Для их преодоления от учеников потребуются значительные усилия, увеличится нагрузка на нервную систему со всеми вытекающими из этого школьными неблагоприятиями.

Работа над изложением любого вида строится в одинаковой последовательности и состоит из подготовительного этапа и собственно написания изложения.

Подготовительный этап может продолжаться в течение 1-3 уроков, на которых рассматриваемые тексты не подлежат письменному изложению, они даются лишь как матери-

ал для анализа. Письменная работа на этом этапе затормозит и усложнит аналитическую.

Технологический план работы над изложением

Подготовительный этап.

1. Знакомство с очередным правилом построения текста и рассмотрение способов его реализации разными авторами.

Ученикам предлагается 2-3 правильно построенных небольших текста, которые можно взять из любого источника и адаптировать таким образом, чтобы рассматриваемый параметр обозначился более чётко. Хорошо подходят рассказы Н. Сладкова, Ю. Дмитриева, В. Сухомлинского, В. Осеевой и др. Желательно, чтобы листок с текстом лежал на столе у каждого ученика.

Все тексты последовательно анализируются всем классом по определённому параметру (например, прослеживается соответствие содержания заявленной теме). Учитель помогает ученикам, указывает на наиболее интересные слова или выражения текста, объясняет значение непонятных слов, если таковые есть, помогает понять скрытый смысл. Активность учителя и учеников примерно равная.

2. Знакомство с типами ошибок при отражении в тексте рассматриваемого правила и способами их исправления.

После анализа образцов учитель даёт ученикам первый текст, в котором имеются ошибки или неточности, и организует его коллективное обсуждение. В свободной беседе выявляются отступления от наблюдаемого правила. Например, дан текст «Кипрей» (адаптация текста К. Паустовского), в котором есть 2-3 предложения, рассказывающие о ёжике, который, деловито пытаясь, подошёл к грибу, выковырнул его из земли и унёс на своих колючках. С позиции следования заявленной теме это в тексте лишнее.

С самого начала анализа текстов желательно уделить внимание воспитанию у детей тактичности при обсуждении ошибок, умения встать на чужую точку зрения и уважать эту позицию, понимания того, что каждый человек имеет право думать по-своему. Особенную значимость этот воспитательный момент приобретёт, когда ученики будут анализировать работы друг друга, делать замечания непосредственно автору, который, может быть, с замечанием и не согласится. Способность понять чужую точку зрения имеет не только воспитательное, но и образовательное значение. Известно, что дети ещё не научились ориентировать свой монолог на читателя. Записывая текст, они создают в своём сознании некий образ и описывают его, не заботясь о том, будет ли этот образ понятен читателю. Анализ чужих текстов с ошибками как раз и показывает ученикам, что при письме надо думать о том, кто будет читать написанное, что писать нужно так, чтобы было понятно другому человеку.

После фронтального анализа первого текста с ошибками учитель предлагает ученикам второй текст, который они анализируют в небольших группах или парами с минимальной помощью учителя, причём эта помощь оказывается только в тех случаях, когда ученики попросят. Текст может быть либо у всех одинаковый, либо у каждой группы свой. Найден-

ные ошибки ученики помечают значками, о которых договариваются заранее.

Если учитель посчитает нужным, то может дать и третий текст каждому ученику для самостоятельной работы.

3. Проверка качества внесённых исправлений (устный пересказ с соблюдением заданного правила)

После анализа и исправления ошибок учитель ставит задачу пересказать его своими словами, но при этом обязательно соблюдать правило, которое наблюдали.

Коллективно составляется план действий:

Устное составление плана (с комментариями)	Запись на доске
1. Выразительно читаем исправленный текст вслух «для себя» (т. е. «жужжащим» чтением, слушая самого себя)	1)  
2. Подчеркиваем интересные слова и выражения (которые лично каждому ребёнку понравились и которые он хотел бы повторить в своём пересказе)	2) <u>интересное</u>
3. Пересказываем текст с исправлениями (себе, всему классу или соседу по парте)	4) 

Этап обучения детей писать изложение данного текста.

4. Анализ текста для свободного изложения (с акцентом на рассматриваемое правило).

Учитель раздаёт текст, который до этого не использовался в работе. Если ученики ещё недостаточно владеют навыком чтения, то текст предварительно читает учитель, затем дети делают это сами.

В зависимости от того, насколько легко и успешно ученики анализировали предыдущие тексты, насколько они поняли наблюдаемое правило, а также с учётом общего уровня развития учеников, учитель может предложить либо абсолютно правильный по структуре текст, либо текст с 1-2 ошибками, которые нужно будет исправить.

Коллективно составляется план работы:

Устное составление плана (с комментариями)	Запись на доске
1. Выразительно читаем текст вслух «для себя» (т. е. «жужжащим» чтением, слушая самого себя).	1)  
2. Проверяем, как в тексте соблюдается изученное правило. Находим и отмечаем ошибки в структуре текста, если они есть.	2) правило?
3. Выписываем интересные слова и выражения (которые ребёнку понравились и которые он хотел бы повторить в своём изложении)	3)  интересное
4. Выписываем трудные слова или словосочетания. (При этом на некоторые слова может указать учитель, а ребёнок дополнительно выписывает слова, трудные лично для него. Листок с выписанными словами или словосочетаниями будет ле-	4)  трудное

жать перед ним до конца работы)

5. Читаем текст «для себя» так, как он будет написан

5)   правильно

6. Убираем листок с текстом и пишем свободное изложение

6)  текст

Писать изложение ученики могут в классе, но лучше это делать дома. Для этой работы отводятся специальные тетради, в которых дети будут писать и черновой, и чистовой варианты.

5. Исправление написанного текста.

На следующем уроке развития речи организуется проверка написанных изложений. Наиболее предпочтительный способ – обмен тетрадями и взаимная проверка, потому что недочёты чужого текста более очевидны, чем свои собственные.

Перед началом проверки учитель помогает ученикам вспомнить, с каким правилом построения текста они знакомились и старались соблюсти в устных изложении. Первый раз ученики читают текст, обращая внимание именно на это правило, а учитель показывает им систему значков, которыми следует пометить положительные и отрицательные места изложения. Пометки делаются ручками зелёного цвета.

Затем дети читают текст ещё раз, проверяя орфографию и подчёркивая те места в словах, где, по их мнению, допущены ошибки.

Когда проверка закончена, работа возвращается автору. Он просматривает сделанные замечания и решает для себя, с какими из них он согласен, а с какими – нет. В этой ситуации наиболее эмоциональные дети могут начать возмущаться, обижаться на своих рецензентов, чего на уроке допускать нельзя: во-первых, поднимется шум, во-вторых, такие споры неконструктивны, потому что самокритика и самоанализ у младших школьников ещё в зачаточном состоянии. Более целесообразно внушить ученикам мысль о том, что каждый человек вправе иметь своё мнение и высказывать его. Если автор не согласен с замечанием, он может просто не принимать его во внимание без всяких споров. Это тоже его право. Однако важно помнить, что если автор не согласится с правильно сделанным замечанием, то это может обернуться снижением качества его работы и, соответственно, отметки.

6. Написание окончательного варианта изложения.

В заключение ученики в этих же тетрадях переписывают текст изложения, причём делать это лучше дома в спокойной неторопливой обстановке. Этот последний вариант и будет оцениваться учителем.

Отметка выставляется только за изложение текста, т. е. за ту работу, которая была главной в этом процессе. Отметки за орфографическую грамотность выставлять нежелательно – существуют другие виды работ, которые имеют своей целью проверку правописания, и при их выполнении всё внимание детей направлено именно на этот параметр, поэтому они более объективно показывают состояние орфографической грамотности. Здесь же внимание ребёнка занято речевой задачей. Мы всегда должны помнить о том, что младшим школьникам трудно одновременно выполнять две задачи, поэтому уровень правописания при изло-

жении всегда будет ниже, чем в работах по орфографии. Но ребёнок в этом не виноват, просто его орфографические действия ещё не до конца автоматизированы, следовательно, его нельзя за это наказывать снижением оценки. Однако, если ребёнок переписывал изложение дома, то ему следует сделать замечание за то, что он не удосужился хорошенько проверить орфографию, хотя такая возможность у него была.

Изложений оцениваются по традиционной 5-балльной системе или по любой другой, которую разработает и теоретически обоснует учитель. Критерии оценивания могут быть примерно следующими.

отметка	изучаемое правило	содержание текста	уровень изложения	предложения
5	Соблюдено	Передано полностью; внесены логичные и обоснованные дополнения (во II классе за отсутствие дополнительных оценка не снижается, а в III классе – снижается, поскольку наличие является обязательным компонентом изложения)	Использованы собственные речевые средства (слова, выражения) и наиболее интересные выражения автора	Предложения построены правильно и достаточно распространены второстепенными членами, границы предложений не нарушены
4	Соблюдено	Содержание передано полностью, внесены логичные и обоснованные дополнения (2 класс), дополнения недостаточно соответствуют теме, есть лишняя информация или дополнений внесено мало (III класс)	Прослеживается тенденция дословной передачи авторской речи	Предложения построены правильно, но недостаточно распространены, границы соблюдены. Много предложений, полностью идентичных авторским
3	Соблюдено	Передано не полностью, но внесены свои логичные дополнения (II класс), дополнений слишком мало по объёму (III класс) и они не совсем точны;	Явное стремление дословной передачи текста	Короткие, в стиле перечисления отдельных эпизодов;
2	Соблюдено не полностью	Передано кратко или упущены некоторые несущественные детали (II класс); дополнений	Неудачно использованы собственные речевые средства, наблюдается снижение лексики или	Короткие, стереотипные, без прилагательных и наречий, есть отдельные нарушения их гра-

		мало, либо они логически не обоснованы темой и содержанием изложения (III класс)	использованы только авторские слова и выражения, которые ребёнок запомнил	ниц
1	Не соблюдено	Передано не полностью, упущены существенные детали (II класс), собственные дополнения отсутствуют или не соответствуют теме (III класс)	Общая лексика значительно снижена, повторяются отдельные слова, персонажи постоянно обозначаются местоимениями 3 лица	Стереотипные и примитивные по построению, границы предложений нарушены

В содержание отметок учитель может внести дополнения и изменения с учётом индивидуально-типологических особенностей своих учеников. Желательно довести требования до сведения родителей в виде памятки. Она послужит своеобразным ориентиром для домашней работы с учениками.

Виды изложений.

Изложение текста по вопросам.

Начинать работу целесообразно с изложения по вопросам. Это своеобразный переходный этап от уровня построения предложения к уровню построения текста.

Ученикам предлагается текст и вопросы к нему, отвечая на которые, они конструируют предложения, передающие основное содержание текста.

Тетерева

Ранним весенним утром в лесу все ещё спят, а с поляны уже слышится громкий шипящий крик. Это старый лесной петух – тетерев зовёт других тетерей поиграть, помериться силами. И в ответ ему из лесу раздаётся хлопанье крыльев. Это слетаются на поляну большие чёрные петухи и пёстрые тетёрки. И начинается потеха. Петухи распускают крылья, насакивают друг на друга, прыгают, дерутся. А тетёрки сидят на земле и любуются весёлыми играми лесных петухов.

1. Что слышится с поляны ранним весенним утром?
2. Что делает старый лесной петух – тетерев?
3. Что раздаётся ему в ответ?
4. Кто слетается на поляну?
5. Что происходит на поляне?
6. Что делают петухи?
7. Что делают тетёрки?

Сначала текст читает учитель или хорошо подготовленный ученик. Нецелесообразно требовать от детей самостоятельного чтения, поскольку эта операция может быть сопряжена с дополнительными трудностями и отнимет силы, так необходимые для дальнейшей серьёзной работы. Кроме того ученики не сумеют прочитать текст настолько хорошо и вы-

разительно, чтобы сразу стал понятен его смысл.

Затем каждый ребёнок снова прочитывает его уже самостоятельно, стараясь при этом мысленно увидеть картину происходящего.

После этого проводится беседа, в ходе которой учитель выясняет, как ученики поняли общую фабулу, все ли слова и выражения им ясны, обращает внимание детей на яркие и образные выражения и т. д. Дети подчеркивают в тексте слова и выражения, которые им нравятся и которые они хотели бы сохранить в своём пересказе.

Уточнив содержание текста, ученики закрывают его и отвечают на вопросы (работая парами или фронтально по цепочке), причём попытки дословной передачи признаются нежелательными. Каждый ученик, отвечая на вопрос должен постараться по-своему построить предложение, при этом можно добавлять свои мысли, давать оценки событиям сюжета.

Следующим этапом работы является пересказ текста целиком по вопросам. Это можно сделать двумя способами. Первый – когда один или два наиболее сильных ученика, глядя на вопросы, пересказывают текст всему классу, как бы предлагая остальным детям образцы будущих изложений. Второй – когда ученики объединяются в пары и по очереди, также глядя на вопросы, пересказывают друг другу. Оба варианта можно совместить, при этом сначала 1-2 сильных ученика дадут образцы, после чего дети будут пересказывать в парах.

Не надо жалеть времени на такие предварительные пересказы. Они зачастую оказываются более эффективными для развития речи детей, чем их запись. В устном пересказе соблюдаются все значимые механизмы письменной речи: произвольность в построении фразы, ориентировка не на себя, а на другого, сознательный контроль повествования. И если не хватит времени, чтобы записать изложение, не стоит считать урок неудавшимся. Письменное изложение можно выполнить дома. Однако и дома, и в классе ученики должны выполнять заданную программу работы.

Изложения с сохранением последовательности событий.

Тексты для этого вида изложений нужно подбирать такие, в которых ясно видна последовательность разворачивания событий. Например, как в небольшом рассказе «Ворона и горбушка» по С. Мартынову.

На берегу реки расхаживала ворона, а над рекой кружились жадные чайки. Вот она остановилась, схватила большую корку хлеба и поскакала к большому серому валуну. Здесь она разжала клюв, наступила лапой на корку и несколько раз сильно ударила по ней клювом. Корка не поддавалась. Тогда ворона рассердилась, схватила непокорную горбушку и быстрыми скачками приблизилась к берегу. Там она осторожно опустила корку в воду сначала одним, потом другим концом. Скоро корка размокла, и ворона смогла позавтракать.

Учитель читает текст вслух и проводит словарную работу: выясняет понимание слов *валун, непокорная*, смысловых оттенков слов *расхаживала, схватила, приблизилась*, помогает подобрать синонимы к этим глаголам и другим словам по своему выбору.

Затем ученики совместными усилиями определяют место происходящего действия, при

этом они под руководством учителя пытаются получить из текста максимально полную информацию. Так, например, можно ли по его содержанию определить величину реки? На первый взгляд, нельзя – об этом нигде не говорится. Однако в словосочетании *на берегу реки* содержится некая скрытая информация: словом *река* обычно называют довольно крупные водоёмы, про небольшие говорят *речка*, а о совсем маленьких – *речушка*. О чём свидетельствует тот факт, что над рекой кружились чайки? Чайки кружатся с одной целью – добывать пищу, а питаются они рыбой, значит, в этой реке водится рыба. Мы об этом догадались, хотя в тексте нет никакого упоминания о рыбе. В тексте ничего не сказано об уме и находчивости вороны, но и об этом мы можем как-то догадаться. Она не бросила неподдающуюся корку, хотя и рассердилась на неё, а сообразила размочить её в воде. Кроме того, она не стала клевать корку на берегу, а поскакала к валуну, потому что над водой было много чаек, которые могли корку отобрать.

Учитель методом словесного рисования помогает детям проследить всю цепочку событий, в которой одно вытекает из другого, представить этот берег реки, ворону, которая не спеша прогуливается по берегу, что-то ищет. Дети высказывают различные предположения о том, что она могла видеть на берегу. И вдруг ворона увидела корку хлеба. События начинают разворачиваться в определённой последовательности, которую можно записать для памяти, перечислив действия: *расхаживала ворона, кружились чайки, остановилась, схватила корку, поскакала к валуну, разжала клюв, наступила лапой, ударила клювом, не поддавалась, ворона рассердилась, схватила горбушку, приблизилась к берегу, опустила в воду, корка размокла, смогла позавтракать.*

Изложения с сохранением причинно-следственных связей.

Учитель раздаёт ученикам текст и читает его вслух.

Как медведь сам себя напугал.

Вошёл в тёмный лес медведь – хрустнула под тяжёлой лапой валежина. Испугалась белка на ёлке, выронила из лапок шишку. Упала шишка – угодила зайцу в лоб.

Сорвался заяц с лёжки и помчался в гуцу леса. Наскочил на сойку, из-под кустов её выпугнул. Сойка крик подняла на весь лес.

Услышали этот крик лоси. Подумали они, что сойка охотников увидела, и помчались сквозь заросли, с треском ломая кусты.

Остановился медведь, насторожил уши. Недоброе в лесу творится, все боятся да прячутся. Не уйти ли подобиру-поздорову? Рывкнул медведь, уши прижал, да как даст стрекача!

Так медведь сам себя напугал, сам себя из тёмного леса выгнал. Одни следы на грязи остались.

По Н. Сладкову.

Затем проводится беседа по выявлению последствий каждого описанного в рассказе действия. Во время обсуждения учитель размещает на доске в одну линию картинки, изображающие медведя, (медвежью лапу), белку, (шишку), зайца, сойку, (кусты), лосей, мед-

ведя. В скобках указаны картинки, которые включать не обязательно, но желательно использовать при работе с очень слабыми учениками. Картинки служат своеобразным планом пересказа, позволяя разгрузить память учеников и снимая излишнее напряжение.

– С чего вся история началась? (Медведь пришёл в тёмный лес).

Здесь надо обратить внимание учеников на одну почти незаметную, но важную тонкость: автор пишет о том, что медведь вошёл не просто в лес, а в тёмный лес. В конце рассказа это словосочетание повторяется: сам себя из тёмного леса выгнал. Медведь живёт именно в лесу и ниоткуда в него не может войти, и никуда уйти из него не может, значит, слово *тёмный* в этом словосочетании – очень важное, его нельзя потерять при пересказе. Медведь из более светлой и редкой части леса вошёл в более тёмный его уголок, где деревья растут гуще, где растут, может быть, не лиственные деревья, а хвойные. Обсуждая таким образом малозаметные детали, дети учатся наиболее полно извлекать из текста информацию и точно её передавать.

– Почему хрустнула валежина? (Медведь наступил на неё лапой).

– Как вы думаете, медведь хотел, чтобы это произошло? (Нет, он наступил случайно).

Последний вопрос очень важен. Известно, что дети часто оправдывают свои поступки тем, что они не хотели этого делать, что всё получилось случайно. Поэтому одной из задач работы с подобными текстами является наглядная демонстрация того, что любой поступок, вольный или невольный, имеет определённые последствия, которые всегда надо предвидеть. В начале беседы ученики под руководством учителя только констатируют случайность изначального события. Далее эта мысль неоднократно будет повторяться.

– Что же случилось из-за того, что хрустнула валежина? (Шишка упала и тоже случайно угодила зайцу в лоб).

– Какие последствия были у этого события? И т. д.

По мере того, как ученики отвечают на вопросы, учитель выясняет, как они понимают то или иное слово или выражение, например, *валежина*, *гущина*, *выпугнул* и т. п.

Постепенно выстраивается причинно-следственная цепочка событий, подкреплённая выставленными на доске картинками. Учитель подводит учеников к обобщающему суждению: у каждого поступка, у каждого действия, даже совершенно случайного обязательно есть последствия.

После этого он предлагает ученикам объединиться парами или небольшими группами из 3-4 человек и проследить всю цепочку, но уже от конца к началу, устанавливая причину каждого события:

– Почему медведь поспешил убраться из тёмного леса? (Он испугался шума и того чувства опасности, которое возникло в лесу).

– Почему лоси кинулись напролом через кусты? И т. д.

Ученики обсуждают это между собой, а учитель, не вмешиваясь, только прислушивается к ней, опосредованно контролирует ход обсуждения. Чтобы оно не затягивалось, можно поместить на виду у детей песочные часы или как-то по другому ограничить время работы.

После истечения определённого срока учитель подводит учеников к определению глав-

ной идеи рассказа, его скрытого смысла:

– Так чего же в конце концов испугался медведь?

В ходе поиска ответа на вопрос учитель привлекает внимание учеников к заключительной фразе: *Так медведь сам себя напугал...* Если медведь испугался шума и гама в лесу, то почему же автор говорит, что он сам себя напугал? Да потому что именно его неловкое движение послужило причиной всего переполоха.

В заключение учитель ещё раз подчеркнёт мысль о том, что каждый поступок имеет последствия, поэтому когда что-то делаешь, надо всегда думать: а что же будет, если я это сделаю.

В рассказе про медведя причинно-следственные связи прослеживаются отчётливо. Но обычно они выражены не так явно, например, как в рассказе «Бежал ёжик по дорожке». На примере этого сюжета можно учить детей понимать скрытые, глубинные причины поступков.

Бежал ёжик по дорожке – только пяточки мелькали. Бежал и думал, что он, такой ловкий да быстрый, шутя в лесу проживёт.

Увидел улитку и предложил ей бежать наперегонки. Глупая улитка согласилась. Побегали они. Улиткина скорость известно какая – семь шагов в неделю. А ёжик быстро ножками перебирает. Догнал улитку, съел и дальше побежал.

Повстречал лягушку-квакушку. И ей предложил наперегонки бежать: кто кого догонит, тот того и съест. Лягушка прыг-дрыг, а ёжик туп-туп-туп ножками. Догнал лягушку, за лапку схватил и съел.

Побежал дальше. Видит – на пне филин сидит, с лапы на лапу переминается и клювищем щёлкает. Почесал храбрый ёж сытенное брюшко лапкой и так небрежно предложил филину наперегонки бежать. Филин глазищи прищурил и согласился.

Не успел ёж пяточкой мелькнуть, как филин налетел на него, забил широкими крыльями, закричал дурным голосом. Испугался ёж, но не растерялся: съёжился, да под корягу закатился. Там и просидел до утра.

Нет, не прожить в лесу шутя. Шути, шути, да поглядывай!

По Н. Сладкову.

Прочитав детям текст, учитель проводит словарную работу, уточняет смысл тех слов и выражений, о которых спросят ученики, и тех, которые в данном тексте подчеркнуты (в тексте, предложенном ученикам их выделять не следует). Затем начинается определение причинно-следственных связей:

– Почему ёжик подумал, что в лесу проживёт шутя, без особых забот и усилий? (Потому что он ловкий, быстрый, может легко добывать себе пропитание. У зверей в лесу это главная забота).

Высказанное детьми мнение подтверждается в ситуации с улиткой и лягушкой. Почему ёжик легко их съел? Потому что они передвигаются медленно, они меньше и слабее ёжика.

– Но вот ёжик встретился с филином. Давайте посмотрим, как автор описывает первые минуты их встречи?

Учитель обращает внимание детей на то, что филин не подпрыгивает, как, например, лёгкий воробышек, а грузно *переминается*, что говорит о его крупном размере и увесистости. Это впечатление усилено словами *клювище*, *глазищи*. Но ёжик всего этого не заметил, не насторожился, он ведёт себя с филином так же, как со слабой улиткой и неуклюжей лягушкой.

– Так в чём же причина того, что филин победил ёжика?

Ученики легко указывают на причину, которая явно лежит на поверхности – филин крупнее и сильнее ёжика.

– А сам ёжик виноват в своём поражении или нет?

Учитель выслушает предположения учеников и подведёт их к пониманию причины поражения, которая кроется в поведении ёжика: он не увидел разницы между улиткой с лягушкой и филином, он не сравнил свои силы и силы филина, не подумал о последствиях своего поступка. Значит, здесь две причины: с одной стороны – сила и величина филина; с другой – недалёковидность и самонадеянность ёжика. И последняя причина является главной, из-за которой ёжик попал в неприятную ситуацию, потому что если бы он повёл себя по-другому, то филин его не побил бы.

В заключение беседы учитель просит учеников сказать, как они понимают смысл последней фразы текста: *шутя, шутя, да поглядывай*. При этом важно, чтобы учитель не навязывал им подводную итог мораль, а позволил ученикам высказать самостоятельные суждения. Детские высказывания как раз и покажут, насколько эффективно прошёл урок.

Деление текста на смысловые части и его изложение.

Для работы подбираются тексты, которые очень чётко разделены на смысловые части.

Однажды зимой охотник собрался пострелять зайцев. Он подозвал собак и вместе с ними отправился в ближний лес. Лес почти вплотную подходил к берегу замёрзшей реки. Охотник приучил собак выгонять зайцев на лёд. Там они становились лёгкой добычей.

В лесу собаки быстро учуяли зайца и погнали его к реке. Белый комочек нёсся прямо к большой полынье. Охотник вскинул ружьё, но заяц вдруг со всего размаха бултыхнулся в холодную воду. Он на миг окунулся с головой, но тут же сильно вымахнул из воды и поплыл к другому концу полыньи. Его лапы часто-часто шлёпали по воде. Беляк быстро доплыл до кромки, но тонкий лёд обломился под нажимом лап. Бедный зайчишка опять окунулся в воду по самые уши. Несколько раз он пытался выскочить на лёд и вскоре совсем обессилел.

Охотник опустил ружьё и с замиранием сердца следил за отважным пловцом. И когда над рекой пронёсся жалостный крик зайчишки, сердце охотника не выдержало. Он быстро спустился к полынье и схватил за уши тонущего зайца. Охотник завернул беляка в фуфайку и понёс необычную ношу домой. Там заяц отогрелся, понемногу привык и скоро стал грызть морковку. Через несколько дней охотник отпустил беляка обратно в лес.

По Н. Логутину.

Вначале ученики вместе с учителем анализируют текст и ищут ответ на вопрос, почему автор разделил его на части, если в нём рассказывается об одном случае из жизни охотника

(имеется в виду деление на абзацы). Чтобы ответить, детям нужно понять тему каждой части, т. е. выделить главную мысль сюжетного отрезка. Для большей наглядности можно сравнить текст с неким фильмом, который, имея единый сюжет, тем не менее состоит из отдельных сцен или эпизодов.

Первый эпизод текста – охотник отправляется на охоту. Здесь поясняется, куда он собрался и даётся краткая характеристика места охоты. То, что оно находилось на берегу реки, имеет большое значение для развития событий. В другом месте они произойти не могли, следовательно, автор должен был хоть чуть-чуть об этом рассказать.

Второй эпизод – охота началась, появился заяц, и он пытается спастись от охотника, прыгнув в воду.

Третий эпизод – спасение зайца, счастливое окончание событий.

Обсудив содержание всех трёх частей, ученики придумывают им название и записывают в виде плана.

Далее учитель предлагает ученикам проанализировать второй подобный текст. Дети объединяются парами или небольшими группами, а учитель устраняется от общего обсуждения, предоставив ученикам свободно размышлять над смыслом отдельных отрезков. Когда они закончат, учитель задаёт вопрос: «Вы поняли, почему автор разделил свой рассказ на части? Я тоже хочу это понять, расскажите мне свои мысли».

Следующим этапом работы является анализ текстов с ошибками в делении на смысловые части.

В заключение подготовки к изложению дети самостоятельно, без помощи учителя, делят сплошной текст на смысловые части. Объединившись, они читают текст, обсуждают варианты его деления на части и зелёной ручкой помечают знаками **Z** их начало.

Проведя такую подготовительную работу, он даёт задание письменно изложить либо последний, либо новый текст.

Работа над сочинением.

Научив детей произвольно конструировать предложения, познакомив их с правилами построения связного высказывания можно переходить к самостоятельному составлению текстов на заданную тему. Главная цель этой работы – формирование системы действий, необходимых для создания связного высказывания. К ним относятся умения:

- держать в поле зрения тему высказывания и анализировать свою деятельность по построению текста сквозь призму этой темы;
- намечать план будущего текста и наполнять его содержанием;
- сохранять структуру текста, отражённую в плане;
- «редактировать» текст (проверить

Как правило, темы для сочинений задаёт учитель. В начальной школе они определяются бытовой и школьной жизнью учеников, сферой их интересов. Объект или явление, заявленное в теме сочинения, непременно должно быть хорошо знакомо и интересно ребёнку.

Работая с детьми группы риска, целесообразно проводить сочинения по серии сюжетных картин, по коллективно просмотренному мультфильму, по одной сюжетной картине, по действиям самих детей (например, о посадке школьного сада или проведённой экскурсии).

При обучении детей написанию сочинения учителю необходимо постоянно помнить о том, что создание текста осуществляется в следующей последовательности.

1. Уяснение мотива (о чём я буду рассказывать, зачем я буду это делать).
2. Возникновение общего замысла (что я буду об этом рассказывать).
3. Конструирование будущего связного текста (как я буду об этом рассказывать).
4. Контролирование процесса построения связного текста (всё ли я делаю правильно).

Рассмотрим для примера работу над сочинением по мультфильму «Крошка Енот».

1. Уяснение мотива.

Ученики все вместе посмотрели мультфильм два раза. Первый раз он демонстрировался непрерывно. Второй просмотр, который осуществлялся сразу же после первого, проходил с остановками. Во время пауз ученики комментировали происходящие события, давали оценки поступкам героев, рассуждали, как бы поступил каждый из них в подобной ситуации и т. д. Учитель обращала внимание учеников на ключевые слова и фразы, на яркие, образные выражения героев, характерные особенности их речи и т. п.

После второго просмотра ученики под руководством учителя стали определять главную мысль, заключённую в мультфильме. Предметом для рассуждений явились два эпизода – походы Крошки Енота за сладкой осокой. В первый раз он взял палку и у того, кто сидел в пруду, тоже оказалась палка. А во второй раз Крошка Енот улыбнулся, и тот, кто сидел в пруду, тоже улыбнулся. А кто же сидел в пруду? Да никто, там было отражение самого Крошки Енота.

Здесь уместно вспомнить рассказ «Как медведь сам себя напугал», на примере которого ученики наблюдали причинно-следственные связи в тексте. Сопоставив обе ситуации учитель помогает ученикам сделать вывод: окружающий нас мир – это отражение нас самих. Если ты сам агрессивен, постоянно кидаешься в драку, грубишь, то и другие относятся к тебе так же; но если ты добр и внимателен, то окружающие тебя люди тоже будут к тебе добры.

В заключение учитель предъявляет ученикам и объясняет пословицы «Неча на зеркало пенять, коли рожа крива», «Как аукнется, так и откликнется» или др. Одна из пословиц по выбору учеников становится темой будущего сочинения.

2. Возникновение общего замысла.

Второй этап – это непосредственная подготовка к созданию связного текста, определение его содержания. Общий замысел рождается у человека в плане внутренней речи, обычно он сильно сокращён и существует на уровне даже не мысли, а некой неясной тени, мелькания мыслей. Нужно помочь детям осознать эти отрывочные мысли и зафиксировать их.

Учитель на доске, а ученики в тетради пишут тему сочинения – выбранную пословицу. Все вместе методом «мозгового штурма» определяют, что они будут писать в сочинении: сначала мы скажем об этом, потом надо сказать об этом, и об этом не забыть, а об этом

можно не говорить, это не так уж важно и т. д. Учитель в этот момент устраняется, предоставляя детям относительную свободу высказываний, и вмешивается только изредка, когда возникает необходимость.

Несмотря на то, что при обсуждении дети опять будут переживать сюжет мультфильма, полезно учить детей записывать отдельные моменты содержания в тетрадь в виде своеобразных кратких заметок на память, что позволит снизить эмоциональный накал и придать работе деловой характер. В самом начале работы над первыми сочинениями, учитель показывает ученикам образцы таких записей, а потом ученики станут делать это уже самостоятельно, потому что важно записывать именно свои, а не чужие мысли, только тогда они действительно станут опорными для памяти. Заметки могут быть примерно такими:

день рождения, иди за осоклой, пошёл через лес, пришёл к пруду, посмотрел, а там сидит, он заругался, взял палку, а он тоже палку, и замахнулся, убежал к маме, мама пожалела, иди улыбнись, опять пошёл, пришёл и ему улыбнулся, а тот тоже улыбнулся, надо быть добрым.

3. Конструирование будущего текста.

С этого момента учитель активно включается в работу и фактически ведёт за собой учеников. Однако этому руководству важно придать форму равноправного сотрудничества, а не диктата. Для этого учитель постоянно употребляет формулировки типа: «А давайте попробуем...», «Мне кажется, что можно сделать так... Вы согласны?», «Я вижу, что вам трудно. Хотите дам совет?» и т. п.

Сначала с помощью учителя дети составляют тезисный план:

1. Мама послала Крошку Енота к пруду за сладкой осоклой. Он пошёл через лес, ему было весело.

2. Крошка Енот пришёл к пруду и увидел там кого-то. Он взял палку и стал ему грозить. А тот, кто в пруду, тоже стал грозить.

3. Крошка Енот убежал к маме. Мама дала ему совет.

4. Крошка Енот вернулся к пруду, снова увидел в воде кого-то и улыбнулся ему.

5. «От улыбки станет всем светлей!»

Тезисный план можно записывать в две колонки. В левую войдёт сам план, а в правой будет написан лексический материал к каждой части.

Затем начинается определение содержания частей будущего текста.

Ученики, работая фронтально, устно распространяют каждый пункт плана. Одновременно проходит и словарная работа: дети под руководством учителя записывают слова и выражения, которые, согласно сюжету, могут быть использованы в сочинении, трудные слова, которые могут понадобиться и т. п.

После устного обсуждения будущего текста ученики пишут черновой вариант сочинения, используя тезисный план и сделанные записи. Это можно сделать как в классе, так и дома.

Проверять первый вариант сразу после написания нецелесообразно. Такая проверка будет малоэффективной, поскольку весь материал и связанные с ним эмоции свежи и чрезвычайно

чайно сильны, они помешают ребёнку объективно оценить текст, найти погрешности и ошибки. Текст должен «отлежаться», «созреть». Для этого целесообразно воспользоваться сдвоенными уроками. На раздел программы «Развитие речи» обычно отводится 1 час в неделю, всего 34 урока в год. В одну из недель (условно назовём её первой) учитель проводит два урока развития речи (причём это можно сделать в один день), на которых проходит подготовка к сочинению. Написание сочинения в черновом варианте задаётся ученикам на дом, они должны выполнить его на следующий же день. Следующая неделя проходит без урока развития речи – сочинение «отлёживается». На третьей неделе учитель возвращается к написанному сочинению и предлагает ученикам проверить текст, найти и исправить речевые ошибки. Более эффективно редактирование текста проходит тогда, когда ученики читают не свою работу, а работу соседа. Однако в этом случае, как уже было сказано ранее, необходимо воспитывать у детей культуру обращения с чужим текстом.

В ходе проверки ученики оценивают:

- как составлены предложения, не нужно ли переставить местами слова, чтобы усилить мысль; если нужно, то цифрами помечают желательную последовательность слов;
- как соблюдена последовательность событий, не нарушены ли причинно-следственные связи, т. е. нет ли резких необоснованных переходов от одного эпизода к другому;
- нет ли излишней информации, которая не связана с темой текста.

Каждый «автор» может вносить в своё сочинение добавления, заменять одни слова другими и т. п.

После оценки качества текста и исправления погрешностей ученики должны проверить орфографию.

Когда все исправления внесены в текст, ученики переписывают его набело, с учётом всех поправок. Это также может быть сделано либо в классе, либо дома.

Учитель оценивает лишь окончательный вариант работы и заносит соответствующую отметку в журнал. Однако весьма полезно оценивать ещё и добросовестность проведённой подготовительной работы.

Задания.

1. Расскажите о различиях психологических механизмов устной и письменной речи.
2. В тетрадях учеников младших классов найдите примеры, иллюстрирующие их типологические трудности в построении текста.
3. Подберите текст для изложения (одного из перечисленных в главе видов). Составьте технологический план работы над ним.

Словарь

Абстрагирование – мысленное отвлечение от тех или иных признаков, свойств и связей предметов и явлений с целью выделения существенных и закономерных признаков, свойств, связей; рассмотрение чего-либо в отвлечении от его несущественных сторон, при-

знаков. *Абстрагироваться от чувственных ощущений. Абстрагироваться от формы.*

Ассоциация – отражение взаимосвязей предметов и явлений действительности благодаря установлению связей между отдельными психическими актами (представлениями, мыслями, чувствами), при которых один вызывает другой. *Ассоциации между звучанием и значением слова. Ассоциации по внешнему сходству. Образ вызывает неприятные ассоциации.*

Единицы учебного материала (учебные единицы) – элементы учебного материала, которые являются объектами специального изучения. Применительно к русскому языку как учебному предмету единицами являются понятия (часть речи, имя существительное, спряжение, корень, предложение, подлежащее и др.) определения понятий и правила. В зависимости от содержания они могут быть морфологическими, морфемными, фонетическими, орфографическими, синтаксическими, лексическими.

Деадаптация – рассогласование, несоответствие, нарушение сложившихся связей.

Деадаптация школьная – затруднения, нарушения, отклонения, возникающие у ребёнка в его школьной жизни

Дети группы риска школьной деадаптации (дети риска) – дети, имеющие более низкое по сравнению со сверстниками качество приспособительных, адаптационных механизмов и значительно более выраженную зависимость психического статуса, поведения и тенденций развития от условий жизни и воспитания

Деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его изменение и преобразование. Включает в себя цель, средства, процесс и результат. *Научная деятельность. Общественная деятельность.*

Деятельность учебная – один из видов деятельности, целью которой является усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться и применять полученные знания на практике.

Действие – процессы, из которых состоит деятельность и которые подчинены представлению о конечном результате. *Орфографические действия. Действия по определению склонения.*

Дифференциация обучения – создание условий для обучения детей, имеющих различные способности и проблемы, путём организации учащихся в однородные (гомогенные) группы.

Задержка психического развития – временное отставание развития психики в целом или отдельных её функций, обусловленное минимальными органическими повреждениями центральной нервной системы, минимальной мозговой дисфункцией, а также длительным нахождением в условиях социальной депривации (недостаточного удовлетворения каких-либо потребностей ребёнка).

Знания – проверенные практикой результаты познания окружающего мира, постижение действительности сознанием.

Индивидуализация обучения – создание условий обучения, нацеленных на максимальное раскрытие присущих каждому ребёнку интеллектуальных и личностных свойств,

обеспечивающих ему право и возможность для саморазвития, самообразования.

Индивидуальный подход – принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учеников учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности.

Метод – система способов работы учителя и учащихся, при котором учитель передаёт знания и организует самостоятельную деятельность учащихся по усвоению знаний, умений и навыков. *Метод работы с книгой. Метод диктанта.*

Модуль – относительно автономная часть учебного материала, состоящая из одной или нескольких учебных единиц, обладающая выраженной структурой и логической завершённостью.

Навыки – способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля. *Навык письма. Навык синтаксического анализа.*

Нужды образовательные детей группы риска – потребность детей группы риска в условиях обучения, максимально отвечающих особенностям их развития и обладающих высоким коррекционно-развивающим потенциалом.

Обучение – целенаправленный процесс формирования у человека интеллектуальных ценностей и опыта их применения. Состоит из **преподавания** (процесса передачи знаний учителем), т. е. системы дидактических воздействий, определяемых содержанием, методами и формами предъявления учебного материала в целях его усвоения, и **учения** (процесса присвоения знаний учениками) – трансформации педагогических воздействий каждым учеником, при которой задаваемое содержание знаний преобразуется через индивидуальный опыт ученика, через его потребностно-мотивационную сферу.

Операции – способы, которыми осуществляется действие. *Операция сравнения.*

Письменная речь – речь, предназначенная для изображения или изображённая на бумаге (или какой-нибудь другой поверхности) с помощью специальных графических знаков; одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи.

Письмо – процесс фиксации речи, обеспечивающий изображение (кодирование) элементов звучащей речи с помощью графических знаков. *Письмо слов. Приступить к письму.*

Подмодуль – относительно автономная часть учебного материала, состоящая из одной единицы учебного материала, входящая в состав модуля в качестве его компонента.

Понятие – 1. Обобщённое знание, отражающее существенные свойства предметов или явлений. *Понятие времени. Понятия науки.* 2. Представление о чём-либо, осведомлённость в чём-либо, знание, понимание чего-либо. *Понятие о предмете. Понятие глагола.* 3. Уровень понимания чего-либо, совокупность взглядов на что-либо. *Ориентироваться на понятия учеников. У детей свои понятия.*

Потребности школьников – свойства индивида (личностные или интеллектуальные), необходимые ему для успешного исполнения социальной роли ученика. *Потребность в объяснении. Потребность в регулировании интенсивности нагрузок.*

Программа действий – содержание и план последовательных операций, необходимых для достижения какой-либо цели, создание какого-либо продукта. *Программа письма. Про-*

грамма решения орфографической задачи.

Программа изучения – модель последовательного, пошагового усвоения отдельной единицы учебного материала или овладения каким-либо учебным действием. *Программа изучения предлогов.*

Процесс (образовательный, педагогический, технологический, обучения) – совокупность последовательных действий участников процесса, подчиняющихся законам педагогики, направленных на достижение определённых результатов (поставленных целей).

Психические процессы – отдельные проявления психической деятельности человека, условно выделяемые в качестве самостоятельных объектов исследования (внимание, воображение, восприятие, мышление, ощущения, память, речь).

Развитие – процесс необратимых последовательных изменений в любой сфере личности ребёнка, предполагающих совершенствование, переход от низшего к высшему.

Речевая деятельность – речь, выступающая в виде целостного акта деятельности; включает в себя этапы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля; осуществляется в двух формах – диалогической и монологической.

Речь – конкретное говорение, протекающее во времени и облечённое в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. В совокупности с языком (кодовой системой) образует единый феномен языка. Под речью принято понимать как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т. е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом. *Общение при помощи речи. Речь шла о подготовке к зиме. Юбилейная речь.*

Способности – качества личности, обеспечивающие возможность успешно осуществлять какую-либо деятельность. *Способности к языкам. Способность быстро запоминать.*

Термин – слово или сочетание слов, являющееся точным обозначением определённого понятия какой-либо специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни и т. п. *Термины лингвистики. Словарь музыкальных терминов.*

Технологический план – модель планирования процесса изучения содержания модуля или единицы учебного материала, отражающая разделение материала на отдельные функциональные элементы с обозначением временных ориентиров их изучения и логических связей между ними.

Умения – способность индивида к эффективному выполнению определённой деятельности на основе имеющихся знаний в изменённых или новых условиях. *Умение подбирать проверочные слова.*

Устная речь – речь, произносимая, порождаемая в момент говорения. Является первичной формой существования языка и единственной формой существования языков, не имеющих письменности.

Феномен языка – явление, естественно возникшее в человеческом обществе и представляющее собой систему знаков, которая служит средством общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколе-

нию и хранения информации. Различаются две формы существования языка, соответствующие понятиям «язык» (код, система знаков) и «речь» (речевая деятельность, текст). *Национальные языки. История языка.*

Формирование – процесс создания, организации чего-либо, придания чему-либо определённой законченности. *Формирование понятия. Формирование навыка.*

Функции речи – основные функции: 1) коммуникативная (осуществление процесса общения); 2) логическая (средство образования, выражения и развития мысли). Выделяются более частные функции: номинативная (обозначение предметов, явлений и др.), экспрессивная (выражение внутреннего состояния говорящего), апеллятивная или магическая (воздействие на адресата речи) и др.

Функция – значение, назначение чего-либо, направление деятельности в соответствии с заданным назначением чего-либо, выполнение обязанностей. *Слово выполняет функцию подлежащего. Функции глагола.*

Язык – код, система знаков и совокупность правил, являющихся орудием (средством) общения и мышления, при помощи которого осуществляется речь. Имеет структуру, состоящую из ряда уровней: фонологического, морфологического, лексемного, синтаксического.

Литература.

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М., 1978.
2. Ахутина Т. В., Золотарёва Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы её коррекции. / Школа здоровья. – 1997. – № 3.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М. 1957.
4. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959.
5. Вопросы психологии обучения. / Под ред. Н.А.Менчинской. – М., 1950.
6. Вопросы психологии обучения чтению и письму. // Труды института психологии. / Под ред. Т. Г. Егорова, Е. В. Гурьянова. – М., 1952.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. / Психология. – М., 2000.
8. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. / Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
9. Граник Г.Г. Психологические механизмы орфографической грамотности // Вопросы психологии. – 1995. – N 3.
10. Гришутина Г. Х. Трудности овладения предложением детьми шестилетнего возраста. // Совершенствование содержания и методов обучения младших школьников русскому языку. - СПб., 1992.
11. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. – М., 1959.

12. Гурьянов Е. В., Щербак М. К. Психология и методика обучения письму в букварный период. – М., 1952.
13. Гончаров О. А., Новикова Г. Р., Шалимов В. Ф. Нейропсихологическое исследование высших психических процессов у успевающих учеников начальных классов средней школы. // Дефектология. – 1996. – № 6.
14. Давыдов В.В. Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М., 1977.
15. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 2001.
16. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы работы логопеда на школьном логопункте. – М., 1991.
17. Заваденко Н. Н. и др. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование. // Вопросы психологии. – 1999. - № 4.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.
19. Жуйков С.Ф. К характеристике процессов абстрагирования и обобщения при усвоении грамматики. // Вопросы психологии. – 1958. – № 6.
20. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М., 1964.
21. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). – М., 1965.
22. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999.
23. Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. // Советская педагогика. – 1962. – N 2.
24. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979.
25. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М., 1967.
26. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб., 1997.
27. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.
28. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 1997.
29. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 2001.
30. Кумарина Г.Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях компенсирующего обучения. // Научные достижения в области педагогики и народного образования. – М., 1992. – Вып. 1.
31. Купалова А. Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. – М., 1974.
32. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи // Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. – М., 1989.
33. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недостатками речи. – М., 1961.
34. Лурия А. Р. О патологии грамматических операций. // Известия АПН РСФСР. –

Вып. 3. – 1946.

35. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
36. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Под ред. Е. Д. Хомской. 2-е изд. – М., 1998.
37. Лысенкова С. Н. Когда учиться легко. Из опыта работы учителя начальных классов школы N 587 Москвы. – М., 1985.
38. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. – М., 1988.
39. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994.
40. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989.
41. Менчинская Н.А. Психология обучения орфографии. – М., 1955.
42. Менчинская Н.А. Психология усвоения понятий. // Вопросы психологии обучения. – Вып.28. – 1950.
43. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: О предложении. – М., 1989.
44. Мисаренко Г. Г. Русский язык в классах компенсирующего обучения. 1 класс. – М., 1998.
45. Назарова Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассников. – М., 1954.
46. Олкинуора Е. Психический анализ трудностей в учебной деятельности школьников. // Вопросы психологии. – 1983. – N4.
47. Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка». // Вопросы психологии. – 1955. – № 5
48. Орлова А. М. Усвоение синтаксических понятий учащимися. – М., 1961.
49. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. — СПб., 1997.
50. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред О. Б. Иншаковой. – М.-Воронеж, 2001.
51. Психолингвистические исследования: Речевое развитие и теория обучения языку. – М., 1978.
52. Психология усвоения грамматики и орфографии. / Под ред. Д. Н. Богоявленского. – М., 1961.
53. Савельева Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком. – Минск, 1983.
54. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1995.
55. Смирнов С. А. Технология как средство обучения второго поколения. // Школьные технологии. – 2001. – № 1.
56. Соловьёва Т.С. Проблема понимания учебного материала младшими школьниками. – Псков, 1992.
57. Соловьёва Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком. – Минск, 1983.

58. Спирина Л. Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с ОНР // Проблемы психического развития нормального ребёнка. – М., 1980.
59. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
60. Трофимович Г. П. К вопросу о психологии усвоения понятий о частях речи. // Вопросы психологии. – 1957. – № 3.
61. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П. Я. Гальперина. – М., 1977.
62. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973.
63. Фомичёва Т. В. Развитие обобщения и отвлечения в процессе усвоения понятий «подлежащее» и «сказуемое». / Вопросы психологии, 1960, № 3.
64. Фомичёва Г. А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников. // Начальная школа. – 2001. – № 1.
65. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя / Авт.-сост. М. Р. Львов. – М., 1996.
66. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М. - Воронеж, 2000.
67. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.
68. Шеварёв П.А. О психологическом анализе учебного материала по русскому языку. // Вопросы психологии. – 1953. – № 3.
69. Шехихачева М. Ш. Содержание и приёмы обучения русскому словообразованию: ввод в лексику, грамматику и орфографию. – Нальчик, 1987.
70. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
71. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М., 1998.
72. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. – М., 1985
73. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М., 1979.