

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

УДК 372.8  
ББК 74.2  
М 34

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ЯГПУ  
им. К. Д. Ушинского

**Рецензент**

кандидат педагогических наук, доцент  
**И.И. Мельникова**

**Материалы для подготовки к итоговому  
междисциплинарному экзамену по специальности  
«Педагогика и методика начального обучения»**

**(Русский язык и методика его преподавания  
в начальной школе)**

Учебно-методическое пособие

**М 34** **Материалы для подготовки к итоговому  
междисциплинарному экзамену по специальности  
«Педагогика и методика начального обучения» (Русский  
язык и методика его преподавания в начальной школе)**  
[Текст] : учебно-методическое пособие / сост.: С. Г. Макеева,  
И. В. Борисенко, Е. Н. Мартынова, Е. А. Воробьева. –  
Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 90 с.

Данное пособие предназначено для студентов педагогического факультета и содержит рекомендации кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе по подготовке к итоговой аттестации.

**УДК 372.8  
ББК 74.2**

© ГОУ ВПО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»,  
2010  
© Составители, 2010

Ярославль  
2010

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вопрос 1.</i> Язык как общественное явление, его функции. Классификации языков в лингвистике. Особенности патриотического воспитания младших школьников при обучении русскому языку .....	5
<i>Вопрос 2.</i> Методика обучения русскому языку как частная дидактика: ее актуальные задачи, методы, принципы и связь с общей дидактикой.....	7
<i>Вопрос 3.</i> Язык и сознание. Язык и личность. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению родного языка.....	9
<i>Вопрос 4.</i> Уровни работы по развитию речи. Методы развития речи. Современные методические направления в развитии речи.....	11
<i>Вопрос 5.</i> Слово как единица лексического уровня языка. Изучение лексики в начальной школе.....	13
<i>Вопрос 6.</i> Становление графического навыка. Методы обучения письму. Основные виды упражнений на уроках письма.....	18
<i>Вопрос 7.</i> К.Д. Ушинский как педагог и методист по начальному обучению. Методы обучения грамоте, их реализация в современных букварях. ....	20
<i>Вопрос 8.</i> Речевая готовность детей к школьному обучению. ....	25
<i>Вопрос 9.</i> Лингвистические основы методики изучения фонетики в начальной школе. Особенности знакомства младших школьников с фонетическими понятиями .....	27
<i>Вопрос 10.</i> Задачи начального курса чтения в их историческом развитии. Характеристика современных учебников по литературному чтению .....	31
<i>Вопрос 11.</i> Механизмы чтения. Формирование полноценного навыка чтения .....	34
<i>Вопрос 12.</i> Методика чтения художественного текста в начальной школе. Этапы и формы обеспечения восприятия литературного произведения .....	38
<i>Вопрос 13.</i> Особенности работы над произведениями разных жанров, их литературоведческое обоснование .....	42

<i>Вопрос 14.</i> Свойства и принципы русской орфографии как основа методики обучения правописанию. Виды орфографических правил, особенности работы над ними ...	44
<i>Вопрос 15.</i> Способы формирования орфографического навыка. Система орфографических упражнений .....	48
<i>Вопрос 16.</i> Обучение младших школьников языковым понятиям. Виды языковых понятий .....	51
<i>Вопрос 17.</i> Основные понятия словообразования, классификация способов словообразования. Методика изучения морфемики и словообразования в начальной школе .....	53
<i>Вопрос 18.</i> Части речи как лексико-грамматические классы слов. Изучение частей речи в начальной школе .....	58
<i>Вопрос 19.</i> Учебные задачи по русскому языку как средство формирования учебно-познавательной деятельности младших школьников .....	64
<i>Вопрос 20.</i> Словосочетание и предложение как синтаксические единицы. Классификация словосочетаний и простых предложений, методика знакомства с ними в начальной школе .....	67
<i>Вопрос 21.</i> Содержание языкового образования в начальной школе .....	72
<i>Вопрос 22.</i> Теория текста и коммуникативный синтаксис как лингвистическая основа методики развития речи на уровне текста. Обучение изложению и сочинению в начальной школе.....	75
<i>Вопрос 23.</i> Читательские интересы младших школьников, формирование читательской самостоятельности в начальной школе в системе классного и внеклассного чтения .....	80
<i>Вопрос 24.</i> Сложное предложение как синтаксическая единица. Классификация сложных предложений и особенности их изучения в начальной школе.....	81
<i>Вопрос 25.</i> Требования к современному уроку русского языка как средство личностно-ориентированного развивающего обучения.....	85
Рекомендуемая литература .....	89

## **Вопрос 1. Язык как общественное явление, его функции.**

### **Классификации языков в лингвистике. Особенности патриотического воспитания младших школьников при обучении русскому языку**

Начать ответ на этот вопрос следует с определения, что такое язык. Термином *язык* обозначается язык вообще, то есть определенный класс знаковых систем, и конкретный этнический язык, то есть реально существующая знаковая система, используемая в некотором социуме в некоторое время и в некотором пространстве.

Ролью языка как средства существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта определяются функции языка, важнейшие из которых связаны с основными операциями над информацией: ее созданием, хранением, передачей. В своей коммуникативной функции язык является основным средством человеческого общения и передачи информации как отражения разнообразия в любых объектах живой и неживой природы.

Средством накопления, передачи информации и материальной опорой мышления является языковой знак. Центральной единицей языка как знаковой системы является слово. Суперзнаком выступает текст.

Язык выступает основной общественно значимой (опосредованной мышлением) формой отражения человеком действительности. В единицах языка в виде гносеологических образов закрепляются элементы действительности, выделенные, отображенные и обработанные сознанием человека. Языковые знаки репрезентируют явления, их свойства, отношения к действительности. Вместе с тем язык выступает и средством получения нового знания о действительности, выполняя познавательную, или когнитивную, функцию, связанную с мыслительной деятельностью человека: в единицах языка материализуется структура и динамика мысли.

В числе производных функций языка выделяются функции закрепления и передачи национально-культурного опыта, исторических традиций народа, национального сознания и самосознания. Так, по определению психолингвиста

А. А. Леонтьева, национально-культурная функция языка проявляется в отражении реалий, закреплении понятий, обязанных своими особенностями условиям жизни народа: природным, социально-культурным. Подобно тому, как в культуре каждого народа есть общечеловеческое и этнонациональное, так и в каждом языке отражается общий, универсальный компонент культур и своеобразие культуры каждого народа. Поэтому весьма актуальной и существенной для современной лингвистики проблемой является моделирование картины мира как мира знания, присущего тому или иному этносу. Картина мира, по мнению этнолингвистов, включает в себя сумму знаний этноса об объективной действительности и складывается из групп и классов понятий. Формой ее выражения является языковая модель мира в виде семантических полей, классов и отношений между ними.

Заслуживает внимания и такая функция языка, как этноконсолидирующая: «Одинаковость языка есть первая таинственная связь, соединяющая людей между собой. Народ говорит одним языком, и в этом единстве выражается внутренняя симпатия, родство душ» (К. С. Аксаков). Общность языка наряду с общностью территории, экономической и культурной жизни, а также этническим самосознанием является существенным признаком этноса, и это проявляется, в частности, в синкретизме значений *язык* и *народ*, известном языкам различным семей.

В изложении методической части вопроса следует исходить из традиционного понимания патриотического воспитания на уроках русского языка как воспитания любви и уважения к русскому языку, гордости за него. Уместно сослаться на высказывания К.Д. Ушинского о «живительной силе» родного слова в патриотическом воспитании школьников.

Современный взгляд на задачи патриотического воспитания младших школьников состоит в следующем: 1) развитие ценностного отношения к русскому языку как национально-культурному феномену и средству межнационального общения россиян; 2) воспитание языковой личности младшего школьника как носителя русской ментальности.

Рекомендуется остановиться на причинах основных трудностей в решении указанных задач патриотического воспитания: возрастных особенностях младших школьников как наивных носителей языка, ограниченности общих языковедческих и речеведческих сведений в начальном курсе русского языка.

В оценке воспитательной направленности существующих образовательных программ и учебников по русскому языку необходимо привести примеры конкретных упражнений, дидактических текстов (по выбору).

## **Вопрос 2. Методика обучения русскому языку как частная дидактика: ее актуальные задачи, методы, принципы и связь с общей дидактикой**

Начать ответ можно с того, что методика рассматривается как отрасль *дидактики*: последняя изучает общие закономерности обучения, методика – частные. *Методика обучения русскому языку* – это наука, предмет которой – процесс обучения русскому языку, его практическому использованию; ее специфические задачи: обоснованно определять цели, содержание и способы обучения русскому языку с учетом, во-первых, специфики языка как средства общения, во-вторых, психолого-педагогических закономерностей процесса обучения, в-третьих, социальных потребностей общества (Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – М., 2000). Задачи методики традиционно формулируются в виде вопросов: «зачем?», «чему учить?», «как учить?», «почему так, а не иначе?» (Львов М.Р., Горецкий В.Г. Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004). Многие дидактические понятия методика рассматривает сквозь призму своего предмета: принципы дидактики, методы, урок и пр. Например, принцип научности и доступности в дидактике формулируется в общем виде, а методисты находят такие формы преподнесения грамматического материала детям, чтобы он не утратил научности, но оказался доступным пониманию младших

школьников. Уместно будет привести примеры реализации других дидактических принципов в одном из учебников, например, в азбуке любого автора). Урок – дидактическое понятие, но уроков вне учебного предмета не бывает: все огромное разнообразие уроков литературного чтения, грамматики и правописания, сочинения, чистописания обеспечивается методикой. Дидакты М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер разработали типологию методов обучения, взяв за ее основание степень познавательной активности школьников в учебном процессе: догматические методы, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, продуктивные, эвристические, частично-поисковые, проблемные и исследовательские методы. Целесообразно также привести примеры реализации названных общедидактических моделей методов обучения в практике обучения русскому языку.

*Принципы методики русского языка*: 1) принцип внимания к материи языка; 2) принцип понимания языковых значений; 3) принцип развития чувства языка; 4) принцип оценки выразительности речи; 5) принцип опережающего усвоения устной речи (Л.П. Федоренко). Проблема принципов находится в процессе поиска решений.

*Источники обогащения методики*: а) обобщение лучшего опыта; б) развитие преподаваемых наук: языкознания, литературоведения, речеведения, фонетики, грамматики, орфографии русского языка; в) развитие смежных базовых наук - психологии, дидактики, исследования интересов, мышления, эмоций, всего духовного мира ребенка; г) новые исследования в области теории обучения языку как фундаментальной части методики; д) методический эксперимент, создание новых программ, учебников, новых практических систем обучения, конструирование новых типов урока и т.д. К числу *актуальных проблем* методики преподавания русскому языку относятся: проблема преемственности в обучении языку, проблема обучения русскому языку детей-билингвов, проблема индивидуализации и дифференциации в обучении родному языку, проблема потери интереса к чтению и др.

В заключение ответа несколько подробнее можно остановиться на одной из названных актуальных проблем методики, опираясь при этом на личный опыт работы, публикации журнала «Начальная школа», другие источники.

### **Вопрос 3. Язык и сознание. Язык и личность. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению родного языка**

В соотношении сознания и языка как основного средства проявления всех сторон и функций сознания требуется обратить внимание на следующее.

Основными функциями сознания в психологии называются три: когнитивная, регулятивная и коммуникативная. К базовым функциям языка в лингвистике относятся когнитивная и коммуникативная, а от последней в качестве производной выделяется регулятивная (побудительная) функция, относительно которой и подчеркивается то, что в сообщениях, сосредоточенных на адресате, на первый план выходит функция регуляции его поведения. Психолингвисты рассматривают речевую деятельность в единстве функций общения и обобщения и высказывают в этой связи такое положение, что коммуникативная функция языка является в сущности функцией регуляции поведения и может выступать как индивидуально-регулятивная, коллективно-регулятивная, саморегулятивная. В настоящее время претерпевает изменение трактовка самого понятия общения: оно определяется уже не просто как передача информации от одного индивида к другому, а как процесс внутренней саморегуляции социума.

В раскрытии связи языка с различными сферами сознания (интеллектуальной, эмоциональной, волевой) необходимо подчеркнуть, что, если бы у человека не было языка, у него не было бы и отвлеченного, категориального мышления. Речь составляет материальную опору мышления, выступает «каналом развития интеллекта» (Н. И. Жинкин). Интеллектуальная деятельность сознания осуществляется на основе слитных речемыслительных процессов (формирование представлений, понятий, суждений, умозаключений) и операций (сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция).

Эмоциональная сфера сознания тоже связана с языком, что выступает дополнительным подтверждением универсальности языковых знаков, способных выражать наряду с мыслью и

чувства человека, тогда как знаки других систем преимущественно эмоционально нейтральны.

Речевое оформление эмоций способствует их прояснению, осмыслению. Тем самым из «натуральных» психологических процессов, по терминологии Л. С. Выготского, они преобразуются в «культурные», а осознание внутренних переживаний в системе словесных значений благоприятствует тому, что человек выходит «из рабства аффектов».

Отечественными психологами доказано, что «из слова рождается ... и волевое действие, которое человек не мог бы осуществить, если бы у него не было языка» (А. Р. Лурия). Волевой аспект сознания представляет собой не простой навык, а опосредованное внутренней речью действие.

Переходя к методической части вопроса, необходимо подчеркнуть, что коммуникативно-деятельностный подход к изучению языка учитывает связь языка и сознания. В этом отношении в самом названии «коммуникативно-деятельностный подход» отражаются два аспекта: 1) коммуникативная направленность в изучении языка, понимаемая не столько как процесс обмена информацией, сколько как результат этого обмена: достижение взаимопонимания, духовно-культурной общности, развития сознания и самосознания учащегося; 2) изучение языка как основа овладения четырьмя видами речевой деятельности: слушанием и говорением, чтением и письмом. Желательно сослаться на методические принципы изучения русского языка в начальной школе: изучение всех видов речевой деятельности в их взаимосвязи, опережающее усвоение устной речи по отношению к письменной речи.

В продолжение теоретического ответа нужно обратиться к анализу действующих учебников по русскому языку и на примерах конкретных заданий показать, как формируются указанные виды речевой деятельности. Констатируя, что, к сожалению, в учебниках до сих пор не уделяется должного внимания развитию устной речи, следует привести дополнительные рекомендации по развитию умений в аудировании речи (см. М.С. Соловейчик. Русский язык в начальной школе. - М., 2000. - С. 298-302).

Коммуникативная направленность обучения предполагает обучение детей ориентации в ситуациях общения: освоение ролевых отношений, понимание цели и результата общения (см. Азбуку и учебник русского языка Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой). Это означает использование коммуникативно-речевых ситуаций для активизации в речи изучаемых языковых средств (привести примеры коммуникативно-речевых ситуаций). Применительно к письменной речи повышенное внимание уделяется не только орфографическому навыку, но и формированию текстовых умений для создания собственных высказываний различных жанров (объявления, записки, письма). Следует обратиться к образовательному стандарту с указанием необходимых знаний и умений для формирования письменной речи.

В заключение ответа можно поставить проблему обучения младших школьников общению на основе современных информационно-компьютерных технологий.

#### **Вопрос 4. Уровни работы по развитию речи. Методы развития речи. Современные методические направления в развитии речи**

*Основные направления* методики развития речи сложились во второй половине XIX века: риторическое направление (приемы риторики успешно использовались в методических системах И. И. Паульсона, А. И. Анастасиева, Н. М. Соколова, М. И. Лопаревой), творческое направление (основателем этого направления по праву считается великий русский писатель и педагог Л. Н. Толстой, у которого было много последователей: Н. Ф. Бунаков, Ц. П. Балталон, С. И. Абакумов и т.д.), имитативное направление (К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, Н. М. Соколов, Н. Ф. Бунаков). В настоящее время развитие речи признается главной задачей обучения родному языку, усиливаются позиции творческого направления, возникает коммуникативное направление и методика конструирования текста. Это связано с потребностями социальной жизни, требованиями культуры речи, а главным образом с развитием наук о речи: психолингвистики, лингвистики текста,

функциональной грамматики, теории речевой деятельности. Возрос интерес и к риторике, она вводится в учебные планы, создаются учебные пособия: «Детская риторика» под ред. Т. А. Ладыженской, «Школа творческого мышления» М. Р. Львова, «Речь» под ред. Л. Д. Мали и др. В углубленном изучении языка появляются элементы стилистики и культуры речи, синтаксиса текста, значительное количество новых понятий: «общение», «речь как деятельность», «речь как ее продукт», «говорящий и слушающий», «аудирование», «текст» и т.д.

*Методы развития речи* учащихся: имитативные, коммуникативные, метод конструирования. Обратитесь к пособию М. Р. Львова, В. Г. Горецкого, О. В. Сосновской (Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004) и раскройте сущность названных методов.

*Уровни работы по развитию речи* учащихся: произносительный, лексический, грамматический, уровень текста. *Произносительный уровень* развития речи предполагает работу над голосовыми данными, над ударением – фонетическим и фразовым (логическим), над орфоэпическими нормами, над темпом речи и паузами, над смысловыми и эмоциональными интонациями. На *лексическом уровне* решаются две задачи: а) задача количественного накопления в памяти индивида с пониманием всех оттенков значения слов, их экспрессивных окрасок; б) задача активности, готовности словаря в речевой деятельности, т.е. быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении. В начальной школе проводится работа со следующими лексическими группами: синонимами, омонимами, антонимами, словами иноязычного происхождения, устаревшими словами и историзмами, многозначными словами, фразеологией, тропами, с новообразованными словами. Как правило, каждый из объектов изучения проходит четыре ступени работы учащихся: а) обнаружение слова; б) семантизация; в) выполнение ряда упражнений; г) введение новых слов в текст, в свою речь. На *грамматическом уровне* на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения. *Виды речевых*

*упражнений со словосочетанием*: установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме; толкование значений словосочетаний; схематическое изображение связей между словами в словосочетании; составление словосочетаний разнообразных типов; выделение устойчивых словосочетаний, толкование их значений; исправление речевых ошибок в словосочетании. *Виды упражнений с предложениями* подразделяются на аналитические (разбор предложений) и синтетические (их построение, конструирование). Приведите примеры упражнений со словосочетанием и предложением, используемых в действующих учебниках русского языка. Работа над предложением и словосочетанием, как и словарная работа, проводится ежеурочно, вплетаясь в другие виды деятельности учащихся. Эта работа, скорее, фон для связной речи, для *текстовых* упражнений: пересказов, изложений, сочинений, докладов, рефератов, отзывов, записей по наблюдениям, драматизации и т.д. В какой-то мере система текстовых упражнений становится межпредметной, т.к. доклады, сочинения, дневники имеют место не только на уроках русского языка (чтения, риторики), но и на уроках природоведения, истории, музыки, изо. Текстовые упражнения связаны с формированием так называемых текстовых умений: а) умения, необходимые для планирования содержания текста; б) умение формулировать мысли; в) умение осуществлять контроль за своей речью (Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. – М., 2000).

В качестве логического завершения ответа можно привести примеры реализации названных уровней речевой работы в рамках урока (с опорой на один из действующих учебников русского языка).

### **Вопрос 5. Слово как единица лексического уровня языка.**

#### **Изучение лексики в начальной школе**

Слово является минимальной единицей речи. Это звук или комплекс звуков, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующей

как некоторое самостоятельное целое (См.: Лекант П.А. Современный русский литературный язык. - М., 2004).

Язык часто называют «языком слов». Наука, изучающая совокупность слов, то есть полностью лексику, называется лексикология.

Слово рассматривается на разных уровнях языка и выступает объектом разных лингвистических дисциплин: в фонетике изучается его звуковая сторона, в словообразовании - строение и способы образования, в морфологии - его грамматические значения, в синтаксисе - способы соединения слов в словосочетания и предложения. На лексическом уровне языка слово рассматривается как единица словарного состава языка, имеющая лексическое (предметное) значение (по В. А. Белошапковой).

В ответе следует сопоставить лексическое и грамматическое значение слова, указать, что лексическое значение конкретное, а грамматическое - абстрактное, что слово обладает набором грамматических значений, которые изучаются в грамматике. Ответ необходимо проиллюстрировать примерами: слово *стол* называет предмет мебели (письменный, обеденный стол); С точки зрения грамматики слово *стол* - существительное, м.р., ед. ч., им. п.

*Лексическое значение* - это отражение в слове того или иного явления объективной действительности (предмета, события, качества, действия и др.). Способность слова употребляться более чем в одном значении называется многозначностью, или полисемией. Вспомните примеры однозначных и многозначных слов в русском языке.

На основе ассоциативных связей между понятиями возникает переносное значение слова. Основными способами переноса наименований в русском языке являются тропы: метафора, метонимия, синекдоха, относящиеся к изобразительно-выразительным средствам языка.

Метафора - это перенос наименований на основе сходств: *лапа* - 1) конечность животного; 2) ветвь хвойного дерева.

Метонимия - это перенос наименований по смежности явлений; *золото* - 1) металл; 2) изделия из золота.

Синекдоха - это перенос значений для названия целого вместо его части и наоборот: *рука, нога, голова* вместо *человек, люди*.

Развитие многозначности - это длительный исторический процесс.

От многозначных слов нужно отличать слова-омонимы. Омонимы - это слова разные по значению, но одинаковые по звучанию и написанию. Полные лексические омонимы - это слова, совпадающие во всех грамматических формах: *заставить* - «загородить»; *заставить* - «принудить». Омоформы - это слова, совпадающие в звучании и написании лишь в отдельных грамматических формах: *мой* - притяжательное местоимение; *мой* - повелительное наклонение глагола «мыть». Омографы - это слова, совпадающие в написании, но различающиеся ударениями: *кружки* - *кружкí*. Омофоны - это слова, совпадающие в произношении, но различающиеся написанием: *везти* - *вести*.

Следует отметить, что наличие полисемии и омонимии создает определенные трудности при употреблении слов. Конкретное значение слова раскрывается только в контексте. Например: *выдержка* - «стойкость» (*проявить выдержку*); *выдержка* - «цитата» (*прочитать выдержку из газеты*).

Приведите примеры полных лексических омонимов, омофонов, омографов, омоформ.

Говоря об омонимах, нельзя не вспомнить паронимы (*экскаватор* - *эскалатор*).

Синонимы - это слова одной части речи, близкие или тождественные по значению и по-разному звучащие. Синонимы являются средством образности языка и свидетельствуют о его богатстве и выразительности: *родина, отечество, отчизна*. Слова-синонимы не только обладают сходством, но и имеют определенные различия: семантические, стилистические, семантико-стилистические. В русском языке очень много синонимов, и процесс их появления не прерывается.

Антонимы - это слова одной части речи, полярно противоположные по значению: *друг* - *враг*. Возможность слов иметь антонимы также говорит о выразительности языка. Однако не все слова в русском языке способны вступать в антонимические отношения.

Антонимы и синонимы могут быть общеязыковыми (они зафиксированы в соответствующих словарях) и контекстуальными или авторскими.

Изучение лексики на уроках русского языка в начальной школе целесообразно по нескольким причинам: во-первых, это дает детям более полное представление о слове как главном объекте изучения на уроках русского языка: слово, выполняя знаковую функцию, несет определенное значение (семантику); во-вторых, наблюдения над значениями слов, явлением полисемии, работа с синонимами и антонимами позволяет сделать для учащихся интересным длительный и сложный путь овладения грамматической теорией; в-третьих, богатый словарный запас помогает устанавливать связи и отношения между словами, основанные на лексическом значении слов, что необходимо при изучении морфемики и орфографии.

Если раньше лексическая работа в начальной школе имела чисто практический характер и значения слов рассматривались только при решении необходимых грамматико-орфографических задач, то сейчас эта работа получает на уроках русского языка все более самостоятельный характер (см., например, учебники русского языка по ОС «Школа XXI века», где курс лексики выделен в самостоятельный раздел).

В продолжение ответа необходимо очертить круг основных лексических понятий начальной школы: «слово», «значение слова», «прямое и переносное значение слова», «многозначные слова», «синонимы», «антонимы», «омонимы», «фразеологизмы», «словарь» (как книга, содержащая определенную совокупность слов), «типы словарей: толковый, орфографический, словарь произношения (орфоэпический), синонимов, антонимов». Некоторые понятия (синонимы, антонимы, омонимы) раскрываются через понятные детям определения, а некоторые, например, понятие «слово», не формулируются в силу их сложности. Но признаки слова замечаются и называются:

- слово выделяется в произношении;
- оно имеет самостоятельное значение: обозначает предмет, действие, признак, число и пр.;
- на письме отделяется от других слов;

- большинство слов могут изменять свои окончания, сохраняя основу;
- изменяя окончание, слово меняет свои роли в предложении;
- из слов складываются предложение и текст;
- сами слова складываются из слогов и звуков (на письме – из букв). Сравните с признаками понятия *слово*, данными в современной русистике.

Выделяются следующие основные направления словарной работы: 1) работа над количественным ростом лексического запаса младших школьников; 2) качественное совершенствование словаря (уточнение значений имеющихся слов, наполнение слова содержанием, развитие значений слов – понимание переносных значений); 3) усвоение лексической сочетаемости слов через включение слов в контекст, выбор из ряда синонимов наиболее удачного слова.

Далее следует назвать основные умения, формируемые у учащихся на данном уровне освоения языка (М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 232).

Признаки синонимов, антонимов, многозначных слов и других дети могут легко обнаружить сами и построить определения этих понятий. Однако практическое использование этих лексических единиц в речи вызывает определенные трудности, причем отношения противоположности, выражаемые антонимами, усваиваются детьми легче, чем порой трудно различимые оттенки значений, выражаемые синонимами. Поэтому выбор синонимов с учетом всех требований контекста дается младшим школьникам нелегко.

Другие понятия, например, понятие фразеологической единицы, в начальной школе не определяются, но признаки отмечаются: непрямой, переносный смысл, аллегория; юмор, ирония; образность; нечленимость.

Подчеркивая необходимость осуществления взаимосвязи в изучении всех разделов языковой теории, следует на конкретных примерах проследить связи между лексикой и словообразованием, лексическим значением слова и его орфографией, зависимость грамматической формы слова от его лексического значения. Проиллюстрируем последнее. Слова

*спутник, дворник* могут иметь разные значения и в зависимости от этого обозначать одушевленный или неодушевленный предмет (категория одушевленности/неодушевленности сейчас включена во многие учебники по русскому языку для начальной школы). При этом в форме винительного падежа у одушевленных и неодушевленных существительных разные окончания (увидел что? *спутник*, увидел кого? *спутника*). Так что догадаться о лексическом значении таких слов можно не только по контексту, но и по окончанию (*Водитель надел на машину дворники. По дороге в школу я видел дворников. Они подметали улицу*).

Затем рекомендуется указать, что изучает лексикография, объясните необходимость включения различных видов словарей уже в начальный курс русского языка. Обратите внимание на то, что, побуждая учащихся к систематическому обращению к словарям, учитель должен умело мотивировать эту работу, создавать на уроке такие учебные ситуации, ставить такие проблемы, решение которых было бы невозможно без использования словаря. Нужно также научить школьников быстро находить справку по словарю, уметь «читать» словарную статью в справочниках, специально предназначенных для школы.

В заключение приведите примеры лексических упражнений из школьных учебников, указав их методическую цель. В процессе таких упражнений слово становится для ребенка живым, полным движения и внутреннего смысла. Разнообразная лексическая работа, тесно связанная со всей системой занятий по русскому языку и проводимая систематически и целенаправленно, продвигает учащихся во многих отношениях: развивает внимание и интерес к слову, делает речь более точной и выразительной, формирует чувство языка, активизирует познавательную деятельность.

#### **Вопрос 6. Становление графического навыка. Методы обучения письму. Основные виды упражнений на уроках письма**

Начать ответ на этот вопрос следует с определения, что такое навык. Навык – это автоматизированное действие, вырабатывающееся в

результате длительных организованных упражнений (Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М., 1999). Графический навык относится к сенсорным навыкам человека. Но, в отличие от большинства сенсорных навыков, которые включаются либо в трудовую деятельность (шитье, навыки выпиливания, работы с каким-то инструментом), либо в спортивную деятельность (катание на коньках, танцы, игры в мяч и т.д.), графический навык связан с учебной деятельностью человека и обслуживает процесс письма.

Известный ученый-психолог А. Р. Лурия отмечал, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности (А. Р. Лурия. Очерки психологии письма. – М., 1950). Лурия установил, что этот *процесс перекодировки* складывается из последовательных этапов, определяющих в конечном счете и методику формирования графического навыка: 1) анализ звукового состава слова (проговаривание и слушание): а) выделение последовательности звуков, б) соотнесение звуков с фонемами, в) соотнесение фонем с буквами; 2) воспроизведение графических образов букв; 3) выполнение графических действий, необходимых для написания букв.

При построении ответа на данный вопрос следует остановиться на следующих основных моментах:

1) в методике традиционно выделяют несколько *этапов формирования графического навыка*: элементная ступень, буквенная ступень, ступень связного письма. При ответе необходимо раскрыть сущность каждого из названных этапов, а также, используя действующие прописи, привести примеры страниц, на которых происходит взаимопроникновение названных этапов. Опираясь на одну из действующих прописей, целесообразно также перечислить основные структурные компоненты урока по обучению письму новой буквы;

2) *методы обучения письму*: копировальный, генетический, линейный, метод Карстера. Следует раскрыть сущность каждого из названных методов, проиллюстрировать примерами использования элементов данных методов в действующих прописях;

3) основные *виды упражнений* на уроках письма: чтение печатного и письменного текстов; списывание (с письменного и

с печатного текста): а) списывание с проговариванием, б) списывание с комментированием, в) выборочное списывание, г) зрительный диктант; письмо по памяти; письмо по аналогии; диктант: а) буквенный, б) слоговой, в) словарный, г) запись предложений под диктовку; конструктивное письмо; творческое письмо. Необходимо раскрыть сущность и предназначение каждого вида упражнений, привести примеры этих видов упражнений в действующих прописях.

Завершая ответ на данный вопрос, следует отметить, что после окончания периода обучения грамоте (обучения первоначальному чтению и письму) дальнейшее совершенствование графического навыка осуществляется на уроках русского языка по следующим направлениям: работа над линейностью, параллельностью, пропорциональностью, ритмичностью письма, работа над формой отдельных букв и их соединениями, предупреждение и устранение ошибок, связанных с уподоблением отдельных букв, выработка скорого письма.

#### **Вопрос 7. К.Д. Ушинский как педагог и методист по начальному обучению. Методы обучения грамоте, их реализация в современных букварях.**

Начать ответ следует с того, что К.Д. Ушинский (1824-1870) является создателем педагогической системы, цель которой – подготовка детей к труду, к жизни, к выполнению гражданских обязанностей. (История образования и педагогической мысли / под ред. В.Б. Успенского. – Ярославль, 2002). В педагогическом наследии Ушинского можно условно выделить несколько важнейших проблем, первой из которых является разработка *педагогической антропологии*. Основная идея проблемы наиболее полно раскрыта в капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» и сформулирована автором в предисловии: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях». В круг антропологических наук Ушинский включал анатомию, физиологию, психологию, историю, статистику, географию и

т.д. Вторая проблема, лежащая в основе педагогической системы Ушинского, - это *идея народности воспитания*. Под народностью он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями. Третья проблема педагогической системы Ушинского – *воспитание нравственных чувств*. Большое значение в воспитании, по мнению Ушинского, принадлежит семье, которая закладывает основы формирования личности. Кроме того, он сформулировал главные *принципы обучения* в школе, указал основное содержание ее деятельности, разработал *методы развивающего и воспитывающего обучения*. Значительная часть наследия К.Д. Ушинского актуальна и сегодня. Это относится прежде всего к признанию деятельностной сущности человека, пониманию труда как фактора жизни и воспитания, гуманистического отношения к ребенку, утверждению идеи воспитывающего обучения.

Неизмеримо велик вклад К.Д. Ушинского в методику русского языка (Львов М.Р., Горецкий В.Г. Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004). Он составил две учебные книги: «Родное слово» и «Детский мир», предназначенные для первоначального обучения родному языку в связи с развитием мышления и расширением запаса знаний об окружающей жизни. Нам, ярославцам, было бы небезынтересно прочитать в «Детском мире» описания путешествий по Волге, где можно найти энциклопедические сведения о тогдашних Угличе, Рыбинске, Мологе, Ярославле. «Из Детского мира» и особенно «Родного слова» учащиеся по ним действительно пили духовную жизнь и силу из родимой груди Родного слова» (П.П. Блонский). По мнению Ушинского, овладение языком – разносторонняя деятельность, но стержнем ее должен быть курс грамматики, имеющий практическую направленность. В методике чтения К.Д. Ушинский разработал основы *метода объяснительного чтения*. Ему принадлежит особая заслуга введения и широкого распространения в России *звукового метода обучения грамоте*.

Обучение грамоте – самая древняя отрасль методики родного языка, накопившая в ходе своего развития и становления большое количество методов. Каждый способ

обучения (метод) имеет один или несколько определяющих признаков: *языковые* признаки методов обучения грамоте - буква или звук, или слог, или целое слово в роли исходной единицы обучения; *психологические* операции - дедукция или индукция, анализ или синтез в качестве деятельностной основы; *дидактические* подходы - заучивание без обязательного запоминания – или осознания того, что усваивают, усвоение без теории – или с теорией, высокая или невысокая самостоятельность детей при соответствующей позиции учителя (Львов М.Р. Забытые страницы истории методов обучения // Начальная школа. – 1992. - № 2). Следствием такого многообразия является возможность выбора метода или его варианта, творческого сочетания методов, что значительно индивидуализирует процесс обучения грамоте, делает его более приемлемым для совместного обучения детей с разным уровнем подготовки.

Исторически все методы обучения грамоте сводятся к четырем основным: буквослагательному, слоговому, разновидностям звукового метода и методу целых слов. Наиболее ранний – *буквослагательный метод*, опиравшийся на механическое заучивание букв, их названий, слогов и слов. Обучение начиналось с заучивания названий всех букв алфавита, затем заучивались слоги (всего более 400 слогов). Лишь после этого начиналось чтение по слогам («по складам»): учащиеся, называя каждую букву ее полным названием, складывали слоги, а затем соединяли слоги в слова. На все это затрачивалось не менее года, завершалось обучение чтением «по верхам», то есть целыми словами без названия букв и слогов. В настоящее время буквослагательный метод, а точнее его элементы, используются во многих современных букварях и в практике семейного обучения. В помощь домашним учителям издается большое количество азбук с картинками и в стихах. Ряд методистов (Бугрименко, Цукерман) считают, что использование азбук с картинками может привести к запоминанию ребенком не буквы, а картинку, которая к тому же не всегда адекватно отражает звуковое значение изучаемой буквы. У буквослагательного метода есть существенный недостаток – использование только этого метода для обучения

может привести к формированию неправильного побуквенного чтения. В.Г. Горещкий предлагает воздерживаться от введения алфавитного названия букв, заменив их твердыми звуковыми значениями, до тех пор, пока ребенок не овладеет в полной мере начальным навыком чтения. Это, по его мнению, облегчит процесс буквослияния и предупредит возникновение побуквенного чтения.

*Слоговые методы*, применявшиеся в русской школе, не являлись чисто слоговыми: слог не становился с самого начала единицей обучения. Сначала учащиеся заучивали все или некоторые буквы алфавита, затем заучивали слоги из двух букв: *ба, ва, га...* - и читали слова, состоящие из таких слогов; из трех букв – *бра, вра* – вновь читали слова, содержащие изученные слоги. С появлением слоговых методов связано и введение слоговых таблиц и упражнений. Методическая разработка слогового (или так называемого слухового) метода обучения грамоте связана с именем Л.Н. Толстого и воплощена им в «Новой азбуке». Современный методист Н.А. Зайцев за основу обучения грамоте берет складовой принцип. В наборе «Кубиков Зайцева» две таблицы и 52 картинки, которые собираются в кубики, содержащие склады.

В начале 20-х гг. XX столетия в России получил распространение *метод целых слов*. Последний был заимствован из практики обучения в США и других англоязычных странах. Согласно методу целых слов, единицей чтения с самого начала становится слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма и лишь впоследствии расчленяется на составляющие элементы-буквы. Дети за первые 2-3 месяца занятий запоминали зрительно, почти без анализа звукового и буквенного, до 150 слов. Они воспроизводили их графически, то есть перерисовывали по картинкам. Затем начинался буквенный анализ выученных слов: набранное из букв разрезной азбуки слово «раздвигалось», и дети усваивали буквы. Один из сторонников метода целых слов Л.Л. Мироносицкий (азбука «Словечко» 1921 г.), отстаивая право этого метода на существование, утверждал, что обучать читать следует целыми словами, поскольку говорит человек целыми словами. Научиться читать - значит заполнить свою память зрительными

образами слов. Кто знает «в лицо» все слова – тот грамотен. Однако невозможно запомнить все слова «в лицо», так как русский язык флективен, слово, изменяясь, становится неузнаваемым по своему графическому образу. Это неизбежно привело к отказу от метода целых слов.

Существенным противовесом буквенных методов стал *исторический метод* К.Д. Ушинского, или *метод письма-чтения*, по которому дети начинают обучение с письма: они знакомое слово расчленяли на слышимые звуки, каждый звук обозначали указанной учителем буквой, то есть проходили путь наших предков – изобретателей письма. Но последователи звукового метода (Д.И. Тихомиров, А.В. Янковская, В.П. Вахтеров В.А. Флеров, Н.Ф. Бунаков) отказались от самого главного в методе К.Д. Ушинского – от ведущей роли письма, то есть от того, что ставило учеников в позицию открывателей. Однако они развили другие основополагающие идеи великого педагога: опору на живую речь, звуковую основу обучения, аналитические и синтетические звуко-буквенные упражнения. Таким образом, к 20-м годам XX в. звуковой аналитико-синтетический метод не только достиг высокого совершенства, но и был самым популярным, самым распространенным методом обучения в массовой школе. В связи с развитием и широким признанием в середине XX в. фонологии буква стала соотноситься уже не со звуком, а с фонемой. Огромный вклад в методику обучения грамоте на фонологической основе внес Д.Б. Эльконин. В 60-е гг. XX в. дважды издавался его экспериментальный «Букварь».

К числу методов, не нашедших полноценного применения в современной массовой практике, М.Р. Львов относит метод свободного подражания, обучение чтению по заученному наизусть, самообучение (Львов М.Р. Ребенок сам учится читать // Начальная школа. – 1990. - № 4). Содержанием обучения, т. е. исходным материалом при использовании любого из них выступает не звук, не буква или слог, не слово, а *текст* хорошо известной ребенку книги. Постигание грамоты при этом осуществляется в направлении от содержания, осознаваемого и понятного смысла к открытию графического кода этого содержания, а не наоборот. В качестве неоспоримых достоинств

такого обучения М.Р. Львов называет понимание читаемого материала, а потому и интерес к нему, «самостоятельность детей, путь субъективных открытий, истинное творчество».

В современной методике предприняты попытки использования целого комплекса различных методов. Так, авторитетный ученый В.Г. Горецкий в основу своих последних букварей («Азбука–сорока», «Земский букварь», «Московский букварь») положил названный им комбинированный метод, сочетающий в себе элементы метода самообучения (или имитационного метода), элементы буквенного, слогового и звукового методов. Ярким примером совмещения достоинств звуко-буквенного анализа и синтеза с элементами других известных методов сегодня является «АБВГДейка» Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой.

В завершение ответа на данный вопрос следует привести примеры реализации элементов разных методов обучения грамоте в одном из современных букварей.

#### **Вопрос 8. Речевая готовность детей к школьному обучению**

Начиная ответ на данный вопрос, отметьте, что проблема готовности дошкольников к обучению родному языку и речи является частью большой и сложной проблемы перехода от дошкольного к школьному образу жизни, так как речь становится важным условием и орудием познания. Усвоение родного языка и речи играет особую общеучебную роль. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что родной язык в начальном образовании – предмет главный и центральный, от его усвоения зависит успех обучения по всем предметам, изучаемым в школе. Актуальность проблемы формирования речевой готовности к обучению в школе обусловлена гуманизацией и демократизацией народного образования, широкой вариативностью действующих программ обучения и воспитания в начальной школе и детском саду. Речевое развитие рассматривается как развитие умений понимать и пользоваться языком. Компоненты речевого развития отражены в нормативных документах, регламентирующих содержание образования на разных возрастных этапах (в Государственном образовательном стандарте, программах, а также Концепции содержания непрерывного образования):

1. Развитие коммуникативных умений. Для ребенка, поступающего в школу, важно умение общаться с учителем, сверстниками, взрослыми людьми. У детей должна развиваться потребность в общении с другими, формироваться умение подчиняться интересам группы.

2. Развитие звуковой стороны речи. Ребенок должен владеть правильным, четким звукопроизношением звуков всех фонетических групп.

3. Развитие фонематических процессов: умение слышать и различать, дифференцировать фонемы (звуки) родного языка.

4. Готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи: умение выделять начальный гласный звук из состава слова; анализ гласных из трех звуков типа *ауи*; анализ обратного слога «гласный — согласный» типа *ан*; слышать и выделять первый и последний согласный звук в слове и т.д. Дети должны знать и правильно употреблять термины *звук, слог, слово, предложение*, звуки - гласный, согласный, звонкий, глухой, твердый, мягкий. Оцениваются умение работать со схемой слова, разрезной азбукой, навыки послогового чтения.

5. Умение пользоваться разными способами словообразования, правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным значением, умение образовывать слова в нужной форме, выделять звуковые и смысловые различия между словами: *меховая, меховой*; образовывать прилагательные от существительных.

6. Сформированность грамматического строя речи: умение пользоваться развернутой фразовой речью, умение работать с предложением; правильно строить простые предложения, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами; работать с деформированным предложением, самостоятельно находить ошибки и устранять их; составлять предложения по опорным словам и картинкам. Владеть пересказом рассказа, сохраняя смысл и содержание. Составлять самостоятельно рассказ-описание.

Наличие у первоклассников даже слабых отклонений фонематического, лексико-грамматического и коммуникативного характера ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы.

Необходимо также отметить, что вопрос о диагностике речевой готовности детей к школьному обучению сложен, поскольку речь подвержена многофакторным влияниям, сложна по своей организации. Тесты для определения общего развития устной речи чаще всего предполагают задания для выявления уровня развития отдельных сторон развития речи (лексика, фонетика, грамматика, связная речь, речевая коммуникация), на основе выполнения которых делаются выводы об уровне речевого развития детей в целом. Следует подчеркнуть, что в настоящее время в связи с проблемой речевой готовности актуален также вопрос диагностирования готовности к овладению письменной речью (чтением и письмом).

### **Вопрос 9. Лингвистические основы методики изучения фонетики в начальной школе. Особенности знакомства младших школьников с фонетическими понятиями**

Фонетика занимает особое место среди других лингвистических наук. На протяжении эпох язык изменяется, и соответственно изменяется его звуковая система. Различают следующие виды фонетики: описательная, историческая, сопоставительная, общая.

Все фонетические единицы связаны между собой, зависят друг от друга и составляют системы.

Дайте определение единиц фонетической системы: *фраза, речевой такт (синтагма), фонетическое слово, слог, звук.*

Охарактеризуйте признаки классификации гласных и согласных звуков: участие губ, ряд, подъем - для гласных; место образования, способ образования, участие голоса и шума, твердость и мягкость - для согласных.

Расскажите о фонетической природе русского ударения, о явлениях энклизы и проклитики (См.: Лекант П.А. Современный русский литературный язык. - М., 2004).

При ответе на данный вопрос необходимо сопоставить понятия *звук* и *фонема*. *Фонема* - это минимальная фонетическая единица, служащая для различения и отождествления значимых единиц языка (морфем и слов): дом - том; том - тон; том - там.

Фонема - это ряд позиционно чередующихся звуков. Например: в словах «водный», «вода», «водовоз» в корне «вод» в разных позициях фонема <о> представлена разными звуками, соответственно [o]||[^]|| [ъ]. (Точка зрения Московской фонологической школы).

Вспомните состав гласных и согласных фонем, их дифференциальные и интегральные признаки, сильные и слабые позиции для гласных и согласных (См.: Лекант П.А. Современный русский литературный язык. - М., 2004).

Противопоставьте фонетические и исторические чередования гласных и согласных. Например: стол - столы [o]||[^]; сон - сны [o]||[-]; пряжа - пряжка [ж]||[ш]; вяжу - вязать [ж]||з]. Назовите основные фонетические законы в области гласных и согласных в русском языке: редукция, ассимиляция, аккомодация, диссимиляция и другие.

Ответ на вторую половину вопроса начните с раскрытия значения изучения фонетики в начальной школе для:

- 1) формирования правильного лингвистического мышления, понимания материалистической природы языкового знака;
- 2) освоения произносительных норм (орфоэпии);
- 3) формирования орфографических навыков.

Дайте необходимые пояснения.

Необходимо уточнить соотношение между понятиями *звук*, *фонема*, *буква*, указать причины смешения в сознании ребенка понятий *звук* и *буква* и необходимость их четкого разграничения.

В продолжение ответа следует раскрыть основные способы обозначения фонем буквами. Обратите внимание, что при переводе фонем в буквы легче всего осуществляется дифференциация мягких и твердых фонем на письме. Отдельных букв для мягких и твердых согласных в нашем алфавите нет. Мягкая фонема обозначается той же буквой, что и твердая. Сигналами мягкости согласных на письме служат буквы *я, е, ё, ю, и, ь*. Соответственно знаками твердости согласных являются буквы *а, э, о, у, ы* и пробел после согласной буквы.

Труднее дело обстоит с передачей гласных и парных по звонкости – глухости согласных фонем. В живом потоке речи

фонема изменяется, варьируется. Мы произносим не только сильные фонемы (например, гласные под ударением или звуки согласные перед гласными), но и их варианты (например, безударные гласные, глухие согласные на конце слов или в середине перед согласными). Наше письмо не передает этих звуковых оттенков, вариантов фонем, а передает лишь сильные фонемы. Поэтому при усвоении письменного языка ребенок сталкивается с противоречием между звуковым образом слова и его графическим изображением. Этот конфликт между произношением и написанием постепенно снимается в обучении по мере изучения правил правописания. Но уже с первых моментов изучения языка это противоречие не нужно скрывать от детей, а наоборот, необходимо по возможности подчеркивать разницу между тем, как говорим и как пишем.

Пользуясь программой и учебниками для начальной школы, определите место раздела «Звуки и буквы» в курсе русского языка, содержание работы, знания и умения учащихся (фонетические, графические, орфоэпические). Обратите внимание на то, что фонетико-графические темы часто вплетаются в грамматический и орфографический материал. Наиболее зримо фонетико-графическая линия представлена во 2 классе, но и в 3-4 классах она присутствует (как, впрочем, и в среднем звене школы), т.к. связана со всеми видами речевой деятельности учащихся: письмом, говорением, чтением, аудированием. Непрерывность этой линии обеспечивается прежде всего фонетическим анализом (полным или частичным) как основным видом фонетических упражнений.

Существует 3 вида фонетического разбора, которые используются на разных ступенях обучения в начальной школе: 1) звуковой (собственно фонетический): выделение на слух звуков в слове и их обозначение с помощью графической звуковой модели; 2) фонетико-графический: фиксируется не только звуковая оболочка слова, но и буквенная; 3) фонетико-орфографический: находятся места несовпадения между звуком и буквой в слове, с помощью правил правописания объясняется выбор буквы для обозначения определенного звука.

Чтобы правильно выбрать слово для определенного вида фонетического разбора, учителю нужно уметь определять

степень фонематической сложности слов. По указанному критерию слова делятся на 3 группы:

1. Слова из фонем в сильной позиции: *дом, ел*. Это обычно односложные слова, а также двусложные с фонемами <у> и <ы> в слабой позиции: *луна, мыши*.

2. Слова, где фонемы в слабых и сильных позициях совпадают и поэтому не влияют на написание: *страна, зима, лук*.

3. Слова, где фонемы в слабых позициях отличаются от фонем в сильных позициях, а поскольку на письме отражаются только сильные позиции фонем, то произношение этих слов не совпадает с написанием: *земля, сказка, играет*.

Для звукового и фонетико-графического анализа следует брать слова 1-й и 2-й группы, а для фонетико-орфографического – слова с орфограммами, т.е. 2-й и 3-й группы. Не следует предлагать для звукобуквенного анализа слова с редуцированными гласными в постпозиции: *веч[ь]р, грох[ь]т*.

Раскрытие содержания и последовательности разбора требует обращения к школьному учебнику. Подчеркнем, что разбор должен вестись *от звука к букве*, а не наоборот. Это важное лингвометодическое условие фонетической работы в школе. Первоосновой языка является его устная форма, звучащая материя. Именно этот уровень языка и является предметом изучения фонетики. Поэтому в овладении фонетическими знаниями нужно идти от звуковой оболочки слова к буквенной; в центре внимания учителя и учащихся должен стоять *звук*. Путь от буквы к звуку, как правило, формальный: здесь ученик не слушает слово, а воспроизводит правила транскрипции, регулирующие соответствие букв звукам. Главным условием приобретения полноценных фонетических знаний является развитие у ученика способности *непосредственно слышать* звуковой состав слова.

Чтобы лучше представить проблемы слогораздела слов, возникающие при фонетическом анализе (*сос-на* или *со-сна?*), обратитесь к современным теориям слога.

О трудностях в освоении фонетики и графики вы можете также прочитать: Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 230-231.

### Вопрос 10. Задачи начального курса чтения в их историческом развитии. Характеристика современных учебников по литературному чтению

Задачи начального курса чтения исторически определялись социальными потребностями в обществе. Так, к середине XIX века в практике первоначального обучения сформировался метод *объяснительного чтения*, родоначальником и интерпретатором которого был К.Д. Ушинский. В связи с тем, что народ в общей массе был необразован, чтение стало тем каналом, по которому малограмотным учащимся сообщались сведения из разных областей. В таком случае понимание прочитанного слова не только становилось условием понимания текста в целом, но и гарантировало получение знаний. Поэтому работа объяснительного характера стала обязательной частью урока чтения. В практике использования метода объяснительного чтения сложилось три направления: 1) *традиционное направление*, сторонники которого рассматривали объяснительное чтение как средство сообщения учащимся реальных знаний, причем в нем выделялось в свою очередь два аспекта: сообщение научных сведений из жизни природы и общества; получение учениками конкретных практических знаний, необходимых им в повседневной трудовой жизни (видные представители – Н.А. Корф, В.П. Вахтеров); 2) *направление*, для представителей которого главным было нравственное воздействие произведения на учеников, *анализ художественной стороны произведения в связи с раскрытием воспитательного потенциала текста* (представители – Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов); 3) направление, предполагающее развитие логического мышления, поэтому его приверженцы в основном заботились о *логическом чтении*, при котором предполагалось разложение произведения на части, составление плана, логическая переработка текста для пересказа (представители – Д.И. Тихомиров, К.В. Ельницкий).

Излишнее увлечение учителей познавательным аспектом чтения приводило к критике объяснительного чтения и рождало методы, противостоящие ему. Так, в начале XX века Ц.П. Балталон раскрыл ряд принципиальных положений

*воспитательного чтения*. Примерно в те же годы в русской школе появляется *литературно-художественное чтение*. Его сторонники провозглашали целями обучения чтению эстетическое воспитание детей, формирование эстетического вкуса учеников, активизацию интереса к литературе как виду искусства слова. Стремление активизировать деятельность детей при чтении художественного произведения положило начало к 20-м гг. XX века целому направлению – творческому чтению (С. И. Абакумов). Предлагалось много упражнений, направленных на активизацию чтения, переосмысление словесных образов, на использование различных средств интерпретации прочитанного: подбор к текстам рисунков, иллюстрирование, пантомимизация предложений, составление сценариев, драматизация и др.

В период становления советской школы учитель имел полную свободу в выборе конкретных методических приемов, поэтому главным достижением науки этого периода было гибкое синтезирование лучших сторон всех видов чтения, с одной стороны, и последовательное применение разных приемов работы в зависимости от жанра и вида читаемого произведения. В конце 60 гг. XX века серьезное внимание стало уделяться работе с детской книгой. В современном обучении отдельной и очень острой проблемой является проблема семейного чтения. В методическом аппарате книг для чтения появляются задания, которые предлагают ребенку обсудить прочитанное со взрослыми членами семьи, отсылают детей к домашней библиотеке.

*Современный курс литературного чтения* для младших школьников предполагает всемерное усиление художественно-эстетической направленности уроков чтения, направленность на развитие творческой активности учащихся. Основоположающими принципами курса выступают *художественно-эстетический принцип*, определяющий стратегию выбора произведений для чтения; *литературоведческий принцип*, реализуемый на этапе анализа художественного произведения, требующий, чтобы на первый план был выдвинут художественный образ как общий язык искусства в целом и в литературе в частности; *коммуникативно-речевой принцип*, нацеленный на развитие у младших школьников речевой культуры

учащихся, на формирование и развитие у младших школьников речевых навыков, главным из которых является навык чтения. (Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова Г.В. Литературное чтение // Концепция программы для начальных классов «Школа России». - М., 2009). Согласно проекту нового образовательного стандарта усиливается и воспитательная направленность курса литературного чтения.

В соответствии с названными принципами современные учебники по литературному чтению включают в свой состав произведения образцовые, отличающиеся высокими художественно-эстетическими достоинствами, т.е. по преимуществу это произведения многоплановые и многогранные. Изменилась структура учебников – авторы отказались от традиционных сезонного и тематического способов распределения учебного материала, которые, по их мнению, имели ограничительные рамки и создавали определенные трудности при установлении связи между текстами из разных отделов при сопоставлении произведений разных жанров и т.п. На смену традиционным способам структурирования материала для чтения пришли литературно-жанровый, монографический принципы. В методическом аппарате учебников появились задания, требующие от детей перечитывания отрывков, важных для осмысления произведения, соотнесения произведений с программой по внеклассному чтению и т.д.

Однако наметился и круг проблем. Так, заметно сузился круг познавательного чтения научно-популярных произведений, снизился уровень понимания высокохудожественных, но сложных для восприятия младшими школьниками произведений, квалифицированный анализ которых, к тому же, требует от учителя высокого уровня литературоведческой подготовки.

В продолжение теоретического ответа нужно обратиться к анализу действующих учебников по литературному чтению и дать краткую характеристику одного из комплектов по схеме: а) произведения каких писателей помещены в учебник; б) как структурирован учебный материал; в) какие

литературоведческие знания получают дети; г) направленность вопросов и заданий; д) воспитательный потенциал учебника.

### **Вопрос 11. Механизмы чтения. Формирование полноценного навыка чтения**

*Процесс чтения как вид речевой деятельности* осуществляется при взаимодействии зрительного, слухового, речедвигательного и смыслового механизмов. Известный психолог Т.Г. Егоров в работе «Очерки психологии обучения детей чтению» (1953) рассматривает *чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий*: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. Центральным элементом механизма чтения является упреждающая ориентация на гласную букву для определения твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы.

Современная методика понимает *навык чтения* как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004). В методической науке выделяют (Т. Г. Егоров) *три этапа формирования навыка чтения: аналитический* (все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют от ребенка определенных усилий по произведению отдельных операций), *синтетический* (все три компонента чтения синтезируются, т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно) и этап *автоматизации* (техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом).

При автоматизации читательских умений младших школьников одни авторы на первое место выдвигают необходимость развития оперативной памяти и внимания учащихся (И. Т. Бондаренко), другие – систему особых упражнений и их многократный повтор (В. Н. Зайцев), третьи – информационно-ценностный подход (А. М. Кушнир), четвертые

– учет особенностей развития разных качеств навыка чтения (М. И. Оморокова).

В методике принято характеризовать навык чтения, называя его *четыре качества*: правильность, беглость, сознательность, выразительность.

*Правильность* определяется как орфоэпическое чтение целыми словами без искажений, влияющих на смысл читаемого. Типы ошибок, допускаемых обучающимися чтению: *искажение звуко-буквенного состава слова*, причины которого в несовершенстве зрительного восприятия, незрелости артикуляционного аппарата, «смысловой догадке»; *наличие повторов*, которые связаны со стремлением ребенка удержать в оперативной памяти только что прочитанный компонент; *нарушение норм литературного произношения* (неправильное ударение, «орфографическое чтение», интонационные ошибки), которое обусловлено незнанием норм произношения или незнанием лексического значения читаемых слов, неправильным речевым дыханием. *Приемы и упражнения*, направленные на выработку правильности чтения:

1) словарная работа, предшествующая чтению текста и предполагающая предварительное чтение наиболее трудных слов, уточнение их лексического значения;

2) использование системы упражнений, тренирующих зрительное восприятие (Климанова Л.Ф. Навыки чтения младших школьников и пути их совершенствования // Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах / под ред. М.П. Кашина. – М., 1978):

– пары слов отличаются одной буквой (*kozy – косы, ветер – вечер*);

– цепочки слов, близких по графическому облику (*вслух – глух – слух*);

– слова, в которых парные по твердости-мягкости фонемы выполняют смысловозначительную функцию (*есть – ест, угол – уголь*);

– чтение цепочек родственных слов (*труд – трудился – трудящийся*);

3) гибкая система исправления ошибок, при которой вмешательство в процесс чтения ученика минимальное: во время чтения исправляются только те ошибки, которые ведут к искажению общего смысла читаемого, остальные ошибки исправляются после завершения чтения. *Приемы исправления ошибок*:

– постановка вопроса, ответ на который требует перечитывания;

– составление из разрезной азбуки ошибочно прочитанного слова;

– чтение с доски цепочки слов, среди которых есть ошибочно прочитанное;

– печатание ошибочно прочитанного слова учеником на доске.

*Беглость* – такая скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Нормы беглости указаны в программе чтения по годам обучения, но главным ориентиром для учителя должна стать устная речь индивида. Существуют разные точки зрения на формирование беглости чтения. В.М. Зайцев разработал методику выработки скорочтения - чтения со скоростью 150 слов в минуту и более (Резервы обучения чтению // Начальная школа. – 1990. - № 8). М.И. Оморокова и другие считают, что скорость чтения будет варьироваться в зависимости от задач, решаемых чтением, и соответствующего типа чтения – просмотрового, поискового, изучающего (Оморокова М.И. Преодоление трудностей. – М., 1990). *Приемы формирования беглости чтения*: - многократность прочтения; - развитие интереса к чтению (творческие задания, чтение знакомых текстов, «незаконченное чтение» и т.д.); - хоровое чтение отрывков, когда темп задает учитель или хорошо читающий ученик; - чтение небольших отрывков текста с разной скоростью; - упражнения, развивающие оперативную память и *поле чтения* (отрезок текста, который взгляд чтеца схватывает за один прием); - индивидуальный подход к учащимся при определении домашнего задания; - создание на уроке ситуации «мнимого успеха»; - переход от чтения вслух к чтению «про себя».

*Сознательность* – понимание читаемого. Сознательность проявляется на нескольких уровнях: *первый уровень*, часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, предложений, понимание отдельных частей текста, их внутренние связи, понимание общего смысла текста; второй уровень предполагает осмысление подтекста произведения (идейной направленности, системы образов, художественных средств, позиции автора, собственного отношения читаемого); третий уровень предполагает осознание индивидом своих читательских интересов, наличие умений, позволяющих сознательно определять круг чтения.

Следует подчеркнуть, что проблема потери интереса детей к чтению связывается современными исследователями (Сильченкова Л. С. Обучение русской грамоте: традиции и новации. – М., 2006) с отсутствием у учащихся навыков работы с текстом - неумением уловить причинно-следственные связи, определить основную мысль текста, построить связное высказывание на материале прочитанного и т.д., что значительно затрудняет полноценное восприятие текста. Интересную методику работы над пониманием предлагают психологи Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Ими разработан учебный комплект из четырех книг для начальной школы под общим девизом «Учимся понимать текст». Каждая из этих книг представляет собой систему карточек с заданиями разного типа: семантизация слов и работа над словами-образами, извлечение («вычерпывание») смысла из словосочетаний, предложений, текста. Особое внимание обращается на понимание текстовой информации, которая подразделяется на три уровня: фактическую, подтекстовую и концептуальную. Известный методист М. И. Оморокова опубликовала ряд пособий для учителя, в которых рекомендует интересные упражнения для формирования умений определять структуру текста, понимать его смысл.

*Выразительность чтения* – способность средствами устной речи (интонацией, мимикой, жестами, мизансценой) передать слушателям свое отношение к идее произведения. Работа над выразительностью представляет собой соединение нескольких

*направлений*: - технического, включающего тренировку дыхания, совершенствование артикуляционного аппарата; - интонационного, предполагающего специальную работу над компонентами интонации; - смыслового, реализующего всю систему работы по осмыслению идеи произведения; - тренировочного, имеющего целью упражнять детей в выразительном прочтении произведения после анализа.

При построении ответа на данный вопрос целесообразно в качестве заключения привести пример работы над разными сторонами навыка чтения в рамках одной образовательной системы с опорой на конкретное произведение в учебнике по литературному чтению (по выбору).

#### **Вопрос 12. Методика чтения художественного текста в начальной школе. Этапы и формы обеспечения восприятия литературного произведения**

Литература – особый вид искусства, так как акт восприятия образов, стоящих в центре произведения, представляет собой сложный процесс. Для правильной организации анализа художественного произведения необходимо учитывать особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Младший школьник – «наивный реалист». В этом возрасте он не осознает особых законов построения художественного текста и не замечает формы произведения. Его мышление остается деятельностно-образным. Ребенок не разводит предмет, слово, обозначающее этот предмет, и действие, которое выполняется с этим предметом, поэтому в сознании ребенка форма не отделяется от содержания, а сливается с ним. Часто сложная форма, несовершенный навык чтения становятся препятствием на пути к пониманию содержания. Психологи считают, что у учащихся начальных классов проявляются два типа отношения к художественному миру произведения:

– эмоционально-образное, представляющее собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения;

– интеллектуально-оценочное, зависящее от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа. Возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки. Однако пройти этот путь младшему школьнику по силам только с помощью взрослого, учителя (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004).

Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия художественного произведения младшими школьниками, а также собственно методических положениях о чтении художественного произведения в начальных классах, современная методика чтения выделяет *три этапа работы над художественным произведением: первичный синтез*, складывающийся из подготовки к первичному восприятию, первичного восприятия текста и проверки первичного восприятия; *анализ; вторичный синтез*.

Задачи этапа *подготовки к первичному восприятию* произведения: вызвать у детей желание прочитать произведение (прогнозирование того, о чем говорится в произведении, заявленное чтение, чтение произведения как ответа на проблемный вопрос и т.д.), создать эмоциональный настрой на чтение определенного произведения, ввести детей в тематику произведения.

*Первичное восприятие* текста может обеспечиваться разными приемами, такими как чтение учителем, самими детьми, комбинированное чтение, когда учитель и ученики читают попеременно. При этом способ восприятия будет определяться этапом обучения, особенностями воспринимаемого произведения, задачами урока. С целью активизации восприятия читаемого учитель может обратиться к практике «материнского чтения» (Б. Шереметьевский), которое предполагает паузы, дающие ребенку возможность осмыслить,

пережить услышанное, задать вопрос, поделиться первыми эмоциональными впечатлениями (Макеева С.Г. Современное воспитательное чтение. – Ярославль, 2000). По ходу чтения могут поясняться непонятные слова и выражения, перечитываться фразы, показываться картинки. Если пояснение сделано уместно и умело, то целостность восприятия при этом не нарушается. Так, например, при чтении «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина учитель, прочитав первую часть, не только объяснит значение слова, но и покажет детям иллюстрации землянки, а после чтения других частей – изображения изб со светелкой, терема, царских палат. Остановка для разъяснения этих слов после чтения целой части не принесет ущерба восприятию сказки и даже усилит его (Романовская З.И. Чтение в 1 классе. Методические указания к книге «Живое слово». – М., 1970).

*Проверка первичного восприятия* – это уяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимания общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого – беседа. Ответы должны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром при анализе произведения. В некоторых случаях такая беседа может завершиться проблемным вопросом, поиск ответа на который сделает анализ произведения естественным и необходимым процессом.

*Анализ художественного произведения* в начальных классах предполагает: 1) при анализе произведения нужно разводить понимание того, о чем произведение и как об этом говорится в произведении; 2) анализируя художественное произведение, в поле зрения нужно держать образы, созданные автором (в литературоведении различают образ-пейзаж и образ-персонаж); 3) при анализе эпических произведений внимание читателя сосредоточивается прежде всего на образе-персонаже (термин «образ» не употребляется, используются слова *герой произведения, действующее лицо, персонаж*); 4) при чтении произведений пейзажной лирики, в которых лирический герой сосредоточен на переживаниях, вызванных внешними картинками, необходимо, не разрушая зарождающегося эмоционального воздействия лирического произведения, приблизить созданный живописный образ-пейзаж к

ребенку; 5) важно донести до читателя авторскую позицию, отношение автора к изображаемым событиям и героям; 6) при анализе важно обращать внимание на форму произведения и учитывать осмысливать формальные компоненты (языковые средства, с помощью которых создаются образы произведения, структура произведения). Формы анализа художественного произведения: беседа, повторное чтение, выборочное чтение, чтение по ролям, словесное и графическое иллюстрирование, словарная работа, составление плана. Анализ может отсутствовать, если учитель ставит задачу – слушание произведения, сопереживание героям произведения, смысл которого детям очень хорошо понятен.

*Вторичный синтез* – этап работы, который предполагает уточнение идеи произведения (например, через соотнесение идеи произведения с пословицами, ранее прочитанными произведениями), соотнесение прочитанного с жизненным опытом детей, помощь детям в осмыслении их читательской позиции, итоговое выразительное перечитывание произведения, выполнение творческих заданий по следам прочитанного (иллюстрирование, творческий пересказ, драматизация и т.д.). Продолжить общение с произведением помогут уроки «возвращающегося» чтения, предполагающего перечитывание произведений через некоторое время в другом литературном окружении. Это способствует развитию у детей положительного отношения к общению с книгой через удовлетворение их потребности в повторном переживании сюжетов и образов, захвативших воображение. Вместе с тем происходит актуализация ценностно-ориентирующих впечатлений, их углубление и переоценка (Макеева С.Г. Современное воспитательное чтение. – Ярославль, 2000).

В связи с разнообразием изучаемых художественных произведений методика работы в каждом конкретном случае будет индивидуальна.

Завершить ответ на данный вопрос целесообразно примером поэтапной работы над каким-либо произведением.

### **Вопрос 13. Особенности работы над произведениями разных жанров, их литературоведческое обоснование**

Начиная ответ на данный вопрос, следует отметить, что при выборе конкретных методических приемов для работы на уроке над художественным произведением учитель должен руководствоваться родом, видо-жанровой природой текста, а также его композиционными особенностями и спецификой его формы (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2004).

Традиционно в литературоведении выделяется три рода литературы: эпос, лирика и драма.

Художественное содержание *эпического произведения* представлено в материальном выражении: в действующих лицах, которые участвуют в определенных событиях, связанных между собой и развивающихся во времени и пространстве, т.е. выстраивающихся в сюжет произведения. Главное в этих связях подчеркивается композицией. В программы начальной школы включены следующие виды эпических произведений: художественный рассказ, эпическое произведение, сказка, басня. Из литературной природы эпического произведения выводятся методические приемы работы с ним. Так, при анализе любого эпического произведения внимание сосредоточивается на действующих лицах, главных героях произведения, дается их характеристика. Прослеживается сюжетная линия: с чего начались, как развивались события, какой момент повествования является самым напряженным, чем все закончилось. Одним из ведущих приемов работы на этапе анализа становится пересказ текста, предварительное составление плана. Стихотворная форма произведения исключает его пересказ, поэтому басню или эпическое стихотворение целесообразно предложить детям выучить наизусть. Тип пересказа прозаического текста выбирается в зависимости от его композиции: произведения последовательно-повествовательной композиции удобны для подробного пересказа; повествовательно-описательная структура может стать основой выборочного пересказа; произведения с осложненной сюжетной линией могут быть выбраны для сжатого пересказа; при работе над произведениями, построенными на диалоге, от пересказа следует

вообще отказаться (такие произведения лучше читать по ролям). Специфику произведения следует учитывать и на этапе первичного восприятия. Так, народную сказку следует детям рассказывать, литературная сказка должна быть прочитана по книге, для рассказа можно выбрать чтение по цепочке или комбинированное чтение, басню учитель всегда читает сам наизусть, подчеркивая интонационно ее мораль.

На этапе анализа знакомое содержание произведений малых фольклорных жанров (чистоговорок, скороговорок, считалок, побасенок, загадок) дает возможность сосредоточить внимание детей на их форме. После работы по уяснению структуры таких произведений можно предложить детям самим сочинить по аналогии считалки, скороговорки и др. Загадка в большинстве случаев построена на сравнении или метафоре. Именно через загадку можно дать ребенку первые представления об образности родного языка, познакомить с иносказательными оборотами речи.

В традициях русской методики не обсуждать с детьми аллегорический смысл сказки. Дети без постороннего вмешательства улавливают идейную направленность сказки: добро побеждает зло. Задача учителя - помочь детям заметить формальные признаки данного жанра. Очень важно научить детей отделять сюжет сказки от способа ее рассказывания, поэтому при анализе внимание концентрируется на формулах: начала (*Жили-были...*), продолжения (*Долго ли коротко ли...*), окончания (*Вот вам и сказка, а мне кринка масла*).

Автор *лирического произведения* выражает внутренний мир человека, процесс мышления и переживаний в развитии. Основная функция языка *лирического произведения* заключается в выражении внутренних субъективных чувствований, поэтому на первый план выдвигаются переносные и иносказательные значения речевых элементов и образные возможности языка. К восприятию *лирического произведения* должна быть подготовлена в первую очередь эмоциональная сфера детей. При первичном восприятии читать *лирическое произведение* должен сам учитель. Если учебным материалом является стихотворение, оно обязательно читается наизусть. Заучивание и чтение наизусть классической поэзии – в

традициях русского воспитания. При анализе *лирического произведения* важно привлечь внимание к образам, картинам, созданным поэтом, не нарушая целостного впечатления, вести наблюдения за использованием изобразительно-выразительных средств языка.

Особенность содержания и формы *драмы* предполагает необходимость сочетания речи с пантомимой, разыгрыванием действия в мизансценах, соединения драмы с декорациями и музыкальным сопровождением. Поэтому полноценное чтение *драматического произведения* предполагает наличие развитого воссоздающего и творческого воображения и по силам только квалифицированному читателю. По этой причине в хрестоматиях для начальных классов очень мало *драматических произведений* (приведите примеры). Целесообразно начинать работу над *драматическим произведением* с предварительного подробного рассмотрения иллюстраций к тексту, беседы по ним, в которой следует обсудить позы героев и предположительное содержание изображенных сцен. В процессе чтения *драмы* также можно обращаться к иллюстрациям, соотнося их с текстом. Основными методическими приемами работы с *драматическими произведениями* в классе будут чтение по ролям и драматизация. При анализе *драматического произведения* нужно уяснить сюжетную линию, провести работу над тропами, над живописным образом.

Завершить ответ на данный вопрос целесообразно примером работы над произведением какого-либо жанра.

#### **Вопрос 14. Свойства и принципы русской орфографии как основа методики обучения правописанию. Виды орфографических правил, особенности работы над ними**

Подготовку этого вопроса следует начать с того, что овладение письмом предполагает освоение трех его уровней: алфавита, графики и орфографии. (См.: Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 296-299). Разберитесь, почему одно и то же слово, например, *мороз* по правилам алфавита и графики возможно записать четырьмя разными

способами: [мар'ос] – марос, мароз, морос, мороз. И только орфография как более высокий уровень овладения письмом выбирает один способ написания, который закрепляется правилом. Попробуйте объяснить, почему именно последний в нашем примере.

Прежде чем определить понятие *орфография*, укажите её свойства:

- единообразие написания для всех пишущих;
- узаконенность и обязательность такого единообразного письма;
- традиционность и устойчивость с одной стороны, и изменяемость с - другой.

Обозначив эти свойства, дайте определение орфографии.

Раскрывая теоретические основы обучения правописанию, следует объяснить сущность каждого орфографического принципа и указать его значение для методики обучения правописанию. Например, *фонетический принцип*, основанный на прямой зависимости письма от произношения, включает в себя два вида написаний: собственно фонетические и фонетико-графические. Первые (например, буквы, обозначающие конечный согласный в приставках на -з/-с: *бездбрежный*, но *беспощадный*; написание *ы* вместо *и* в корне после приставок: *подыграть* и др.) в начальной школе не изучаются. Освоение фонетико-графических написаний (*конь*, *шли*, *дом*, *рука*), не имеющих орфограмм и связанных с первыми двумя уровнями письма – алфавитом и графикой, требует от учащихся лишь хорошо развитого фонематического слуха. Однако написание таких слов может создать у младших школьников «иллюзию благополучия» (М.Р. Львов): «как слышишь, так и пиши», поскольку в сознании ученика устанавливаются прямые связи между слухо-артикуляционным восприятием слова и его однозначной графической передачей. Поэтому уже в первом классе следует давать для списывания с образца наряду с фонетико-графическими написаниями и слова с орфограммами, такие как *дуб*, *пенал*, *ёжик*.

*Морфематический* и *фонематический* принципы орфографии очерчивают практически один и тот же круг орфограмм и

исходят из одного бесспорного факта, что на письме единообразно изображаются морфемы: корень в словах *снег*, *снега*, *снегирь*, *снеговик* пишется одинаково независимо от его фонемного состава в разных словах. Но подходят к этому результату обе теоретические концепции письма по-разному, в зависимости от того, как трактуется понятие *фонема* представителями МФШ и ЛФШ. Для методики правописания эти два подхода имеют принципиальное значение. Фонематический подход (см. учебник по русскому языку для начальной школы В.В. Репкина) позволяет обобщить несколько главных для начальной школы правил в один закон письма: если звук (фонема) стоит в слабой позиции, нужно поставить его в сильную, чтобы узнать, какую букву следует писать (*сн...га* – *снег*). Морфологический же подход более согласуется с психологической стороной письма: основная задача письменной речи заключается не в копировании звуков, а в передаче значений мысли. Понимание значений морфем и установление смысловых связей между словами (*снегирь* от слова *снег*, потому что прилетает к нам зимовать; *снеговика* лепят из *снега*) помогают ребёнку писать грамотно даже без опоры на правило, а лишь по смысловой аналогии.

*Традиционный* принцип – это такой принцип письма, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются буквами не в соответствии с сильным вариантом фонемы, а на основе этимологии и традиции. Главная особенность освоения традиционных написаний состоит в том, что графическую форму каждого слова с непроверяемой орфограммой следует запоминать «персонально»: *берёза*, *собака*, *подмидор*. И тут задача учителя состоит в активизации всех видов памяти (зрительной, слуховой, моторной, речевых кинестезий, ассоциативной, смысловой) для обеспечения наиболее прочного запоминания.

*Принцип дифференциации* лексических или грамматических значений используется тогда, когда средствами орфографии разграничиваются омофоны (*Орел* – орел, *плач* – плачь). Этот принцип, хотя и охватывает небольшое количество написаний и является частным проявлением морфематического принципа (*увядать* – увидать, *лук* – луг), для методики имеет важное

значение. Он помогает детям осознать коммуникативную природу правописания: орфография является активным средством выражения мысли пишущего.

Чтобы лучше понять значение грамматико-орфографических правил в методике обучения правописанию, следует раскрыть сущность грамматического и антиграмматического подхода в истории обучения правописанию. (См.: Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2002. – С. 291-295). Обратите внимание, что, хотя теория графических образов, активно пропагандируемая в начале XX века, не оправдала себя, она обогатила методику правописания различными приёмами зрительного и моторного запоминания слов. Современная наука доказала, что орфографические навыки, формируемые на сознательной основе, с помощью применения грамматико-орфографических правил, гораздо более прочные, чем навыки, формируемые на основе механического запоминания. Поэтому важная роль правил, состоящая в обобщении однородных орфограмм и приводящая к единому, обобщённому способу решения орфографических задач, в современном обучении правописанию неоспорима.

Сравните две типологии орфографических правил: Д.Н. Богоявленского: 1) одновариантные правила; 2) двухвариантные; 3) правила-рекомендации (Методика обучения русскому языку в начальных классах // М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М., 1987. – С. 289-290); и М.Р. Львова: 1) правила-указания/запрещения; 2) правила-указания для выбора написания из двух или нескольких вариантов; 3) правила-указания для наблюдений за языком; 4) грамматические правила; 5) правила-предписания к процедуре проверки (Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2002. – С. 311-312).

Приведите примеры на каждый вид.

Технология знакомства с орфографическим правилом включает в себя следующие этапы:

1) мотивация орфографической работы, когда заданная учителем учебная ситуация побуждает детей к открытию нового знания (правила);

- 2) анализ языкового материала;
- 3) формулирование выводов на основе сделанного анализа, попытка самостоятельного открытия, «изобретения» правила;
- 4) овладение формулировкой правила по учебнику;
- 5) применение правила в практике письменной речи (первичное закрепление). Проиллюстрируйте содержание этих этапов на примере любого правила.

### **Вопрос 15. Способы формирования орфографического навыка. Система орфографических упражнений**

Осознание орфографического правила является лишь начальным моментом его освоения. В процессе применения правила ученик выполняет определённую программу действий – алгоритм. Закрепление правила – это тренировка в заданном способе действий, в использовании алгоритма. Полное освоение правила происходит тогда, когда действия автоматизируются, в результате чего формируется орфографический навык.

Целесообразно обратиться к Словарю-справочнику по методике русского языка М.Р. Львова и определить понятия *навыка*, *орфографического навыка*, выделить специфику последнего.

Два основных способа, при помощи которых вырабатывается орфографический навык, – это запоминание и решение грамматико-орфографических или орфографических задач (в дальнейшем – ОЗ). Запоминание в большей степени используется, когда освоение правописания происходит в основном на дограмматической основе (I – II класс), а решение ОЗ – на грамматической ступени освоения орфографии, когда учащиеся уже знакомы с составом слова (III – IV класс).

Орфографическое действие, которое необходимо выполнить ученику в процессе письма, состоит из двух этапов: постановки ОЗ и её решения.

Постановка ОЗ включает в себя две короткие операции:

- 1) нахождение орфограммы в слове или словосочетании;
- 2) квалификация орфограммы – соотнесение её с определённым правилом.

Решение ОЗ в свою очередь складывается из следующих операций:

- 1) определение способа решения задачи, восстановление в памяти или составление алгоритма;
- 2) выполнение действий по алгоритму;
- 3) письменная реакция.

В самостоятельном письме и письме по слуху ученик выполняет эти действия в уме. Но, чтобы навык складывался верно, ученик должен пройти стадию орфографического действия в материальном и речевом плане. К материальной стороне относятся всевозможные графические обозначения, фиксирующие способ действия (постановка ударения, подчёркивание, указание падежа, склонения, числа и т. п.). Речевое подкрепление орфографического действия состоит в проговаривании выполняемых операций. Громкое комментирование имеет для младших школьников важное значение, т. к. неспособность объяснить, выразить в речи мысль препятствует формированию необходимого для теоретического способа действия логического мышления.

Одним из важных условий успешного выполнения орфографических действий (помимо знания правила, хорошей орфографической зоркости, способности осуществлять орфографический самоконтроль) является быстрота выполнения шагов алгоритма. Поэтому необходимо постепенно сворачивать алгоритмы, учить давать предельно короткие объяснения и, наконец, переводить их из внешней речи во внутреннюю. Когда действия ученика автоматизируются и умения превратятся в навыки, возможно забывание алгоритма и самого правила. Однако необходимо подчеркнуть, что полной автоматизации орфографический навык не достигает никогда. Создавая текст, пишущий вновь начинает осознавать орфографическую форму того или иного слова, когда затрудняется его написать. Включаются умения самоконтроля. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действий.

Эти целенаправленные способы действий формируются в процессе орфографических упражнений. Поэтому, прежде чем предлагать учащимся то или иное упражнение, следует подумать

о том, какие орфографические умения оно отрабатывает. Эти умения можно вычленить с опорой на структурные компоненты орфографического действия: умение видеть орфограммы; умение квалифицировать орфограммы и подбирать к ним соответствующие правила, умение применить правило и др.

Необходимо сопоставить по своему назначению такие виды упражнений, как списывания и диктанты, указать их дидактические задачи.

Необходимо раскрыть технологии методически грамотного проведения различных видов списываний (дословное, выборочное, с пропусками, с дополнительными грамматико-орфографическими заданиями) и виды диктантов (зрительный, выборочный, распределительный, объяснительный, предупредительный, «безошибочный», самодиктант, свободный, творческий). (Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 328-333). Следует обратить внимание на технологию организации контрольного диктанта: требования к отбору текста, правильное чтение текста диктанта, организация самоконтроля, проверка и оценивание.

Далее с целью предупреждения смешения рекомендуется сопоставить еще два вида орфографических упражнений: грамматико-орфографическое комментирование и орфографическое чтение.

Раскройте положительные и отрицательные стороны какографии как вида орфографических упражнений. (См.: Борисенко И.В. Обучение правописанию в начальной школе. – Ярославль, 1998. – С. 49-51).

Наконец, рассматривая свободное самостоятельное письмо как вид упражнений, обратите внимание, что истинная грамотность учащихся проявляется именно в таком, не регламентированном постановкой определенных орфографических задач письме. Кроме того, самостоятельное письмо, письмо для «внешнего употребления» лучше, чем другие виды упражнений, формирует у учащихся мотивацию применения правил: писать нужно так, чтобы написанное было понятно тем, для кого оно предназначено.

Система орфографических упражнений учитывает характер изучаемой орфограммы, степень освоенности правила правописания. В процессе построения системы упражнений следует постепенно увеличивать сложность постановки перед учащимися орфографической задачи: усложнение характера заданий, языкового материала, увеличение степени самостоятельности детей в процессе упражнений. Не следует забывать и о разнообразии упражнений. Ведущим критерием выбора упражнений будет четко поставленная учителем цель: какое орфографическое умение он должен или считает нужным обрабатывать на данном этапе становления навыка.

### **Вопрос 16. Обучение младших школьников языковым понятиям. Виды языковых понятий**

Сначала необходимо дать определение научного понятия (Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 202). Очертите круг основных понятий начальной школы.

При разработке технологий изучения языковых понятий необходимо, во-первых, отобрать основные понятия для включения их в программу и учебник, во-вторых, определить степень полноты их усвоения, в-третьих, спроектировать этапы их формирования. При этом, с одной стороны, языковые понятия должны быть доступны младшему школьному возрасту, с другой стороны – научно достоверными, точными и корректно сформулированными.

Из-за абстрактности языковых категорий их изучение вызывает определенные трудности у младших школьников. Причины состоят в неумении учащихся: 1) осуществлять грамматическую абстракцию, т.е. отделять грамматические значения слов от лексических; 2) устанавливать зависимости между формами и значениями языковых единиц (ученики нередко опираются либо только на семантическую сторону рассматриваемого явления, либо только на формальную); 3) дифференцировать существенные и несущественные признаки понятий, пользоваться существенными признаками при

подведении языковых объектов под понятия. Подтвердите примерами.

Приведите примеры разных видов определений понятий: описательных, функциональных и логических.

Т. Г. Рамзаева предлагает следующую технологию формирования языковых понятий:

- 1) анализ языкового материала;
- 2) обобщение выделенных признаков понятия;
- 3) осознание формулировки определения понятия;
- 4) конкретизация изучаемого понятия на новом языковом материале.

М.Р. Львов выделяет такие этапы освоения языковых понятий:

- 1) эмпирический,
- 2) теоретический,
- 3) этап углубление понятия.

Конкретизация этих этапов требует приведения примера изучения одного из понятий. Определите, в чем состоит сходство и различие приведенных методических подходов к освоению понятий.

Для эффективного освоения учащимися языковой теории учителю следует соблюдать ряд методических условий:

1. Активная умственная деятельность учащихся, что обеспечивается включением детей в собственное исследование языка, открытие законов его функционирования. Там, где возможно, ученики могут делать попытки в толковании грамматической терминологии и даже в придумывании своих терминов.

2. Освоение звуковой, образной жизни языка, опора в этом на зрительные, слуховые, произносительные ощущения; постоянные наблюдения над языком, с помощью которых идет накопление речевого опыта учащихся, тех явлений, которые обобщаются с помощью грамматической теории. Следовательно, из всех средств наглядности (таблиц, схем, рисунков и пр.) главным является сам язык, языковой материал, в котором изучаемое явление должно быть представлено ярко и выпукло.

3. Усвоение единства семантической произносительной и грамматической сторон слова. Взаимосвязь всех сторон языка при изучении языковых понятий.

4. Опора на языковое чувство учащихся в изучении языка, с одной стороны, и развитие чувства языка с помощью изучения грамматики – с другой.

5. Соблюдение системы в изучении доступной младшему школьному возрасту языковой теории. Постоянные повторения, включение нового понятия в систему ранее изученных, грамматические упражнения (в том числе анализ языковых единиц).

6. Использование полученных теоретических знаний из области языка в практике речевого общения: в говорении (в частности орфоэпии), чтении, письме (в частности правописании). Грамматическая теория делает путь формирования речевых навыков более интенсивным и осознанным.

7. Несмотря на элементарность знаний языковой теории, получаемой учащимися в начальном курсе русского языка, они должны быть научно достоверными, а языковые понятия – корректно сформулированными.

### **Вопрос 17. Основные понятия словообразования, классификация способов словообразования. Методика изучения морфемки и словообразования в начальной школе**

*Морфема* – это наименьшая значимая часть слова, которая выделяется в его структуре в результате его сопоставления с другими словами, содержащими аналогичные значимые части. Морфема и слово имеют общие признаки: материальность (выраженность в звуках), значимость и воспроизводимость. Отличительными признаками морфемы являются ее минимальность, повторяемость, структурная соотнесенность со словом, а не со словосочетанием и предложением. Слово и морфема обладают планом содержания (определенным значением) и планом выражения. Но у морфем план выражения может отсутствовать, например, у нулевых морфем (*стол* –

*стола*), представляющих собой значащее отсутствие звукового отрезка в определенной точке речевой цепи.

По характеру выражаемого значения морфемы образуют две противопоставляемые группы: *корневые* морфемы, заключающие в себе основное лексическое значение, и *аффиксальные*, выражающие в слове дополнительные значения – словообразовательные или формообразовательные. Дайте определение каждой морфемы, приведите примеры словообразующих и формообразующих аффиксов. Определите понятие *основы*, назовите виды основ по степени членимости.

Методическую часть вопроса целесообразно начать с раскрытия значения изучения темы «Состав слова» в начальной школе: 1) для формирования основ абстрактного мышления; 2) для развития внимания и интереса к слову, точного понимания его значения и правильного употребления; 3) для обучения правописанию; 4) для совершенствования культуры речи, исправления детских словообразовательных ошибок. На основе этого сформулируйте основные задачи раздела.

Обратите внимание, что тема «Состав слова» изучается во 2 и 3 классах, а в 4-м знания о морфемном составе углубляются в связи с изучением частей речи, а также за счет анализа слов, более сложных по значению и структуре.

Многие дети на первых порах делают большое количество ошибок в определении морфемного состава слов. Одни из них, анализируя слова, исходят только из их лексического значения («слова *видеть* и *смотреть* родственные, так как близки по смыслу»), другие обращают внимание только на графическую форму слова («слова *носить* и *носовой* родственные, так как имеют общую часть»). Чтобы предупредить или исправить подобные ошибки, необходимо любую морфему рассматривать с двух позиций: 1) выражаемое значение и 2) фонемный состав. Если обе эти позиции совпадают, то речь идет об одной и той же морфеме, если какая-то из них не совпадает, это разные морфемы. (В словах *шалить* и *шаль* разные корни, т.к. они выражают разное лексическое значение). Это касается и аффиксов. Например, нельзя считать, что у слов (*у*) *стола* и *стена* одно и то же окончание. Фонемный состав обоих окончаний одинаков, а значение (в данном случае

грамматическое) они выражают разное: в первом слове – родительный падеж существительного 2 склонения, во втором – именительный падеж существительного 1 склонения. Это окончания-омонимы.

Определение понятия «*корень*» вытекает из определения понятия «*родственные слова*» (см. любой школьный учебник по русскому языку). У понятия «родственные слова» также выделяются два признака: формальный (имеют общую часть) и семантический (близки по смыслу). Второй признак не всегда бывает понятен детям. В лингвистике родственные слова – это слова, имеющие общую мотивацию, то есть производные слова мотивированы значением слов простых, непродеривных. Поэтому детям надо показать, что родственные слова всегда соотносятся с одним и тем же словом. Например, значение слов *солёный, солонка, солить* можно объяснить с помощью слова *соль*, значит, эти слова родственные.

В начальной школе для нахождения в словах корня лучше брать слова со свободными корнями. В этом случае детям легче обнаружить корни, так как понятно их лексическое значение: *сталь-ной, груз-ить, за-шум-еть*. В процессе выделения корня полезно познакомить детей и с простейшими чередованиями гласных и согласных в корнях. Это могут быть беглые гласные *о, е*: *гонит – гнать, день – дневной*; согласные *г/ж, к/ч, х/ш, з/ж*: *снег – снежок, рука – ручка, ухо – ушной, сказать – скажи*.

*Окончание и основа*. Основа как часть слова предлагается для изучения не во всех учебниках для начальной школы. Это, возможно, связано с морфонологическими трудностями: *петь [п'эт'] – пою [пaju]*. Кроме того, в лингвистической литературе понятие основы слова толкуется неоднозначно. Например, различают основу словоформы (*читавиш-ий*) и основу слова (*чита-виш-ий*). (Подробнее см.: Диброва Е.И. и др. Современный русский язык. – М., 2005. – С. 446-448).

Необходимость изучения основы в начальной школе аргументируется тем, что окончание и основа – понятия взаимосвязанные, и выделение в слове окончания неизбежно приводит к выделению основы; окончание как изменяемая часть слова только потому и выделяется, что есть в слове ей противоположная, неизменяемая часть – основа. Введение

основы позволяет через практические наблюдения разграничить в сознании ученика понятия «слово» и «словоформа». Кроме того, элементы словообразовательного анализа могут быть затруднены без понимания основы и умения выделять ее в слове. Многие методисты в пользу изучения основы приводят и тот аргумент, что по сравнению с корнем, выражающим самое общее лексическое значение, понимание основы – выразителя конкретного значения слова – доступнее для младших школьников (*стекольщики – основа стекольщик-* выражает более конкретное значение, чем корень *стекол-*).

Окончание и основу как противоположные и взаимосвязанные понятия лучше изучать в сопоставлении. (Если основа все-таки не изучается, окончание можно аналогичным образом противопоставить корню):

1. Основа (корень) связана с лексическим значением слова, окончание – с формально-грамматическим (выражает число, род, падеж, лицо, время).

2. Основа – неизменяемая часть слова, имеет постоянный буквенный состав, окончание – изменяемая часть слова.

3. Изменения в основе приводят к образованию нового слова.

Взаимозамена окончаний не приводит к образованию нового слова, меняется только форма слова, окончание передает лишь отношения между словами в предложении. Важно, чтобы дети понимали, что если изменилось только окончание (*сосн-а – на сосн-е – у сосн-ы*), то слово осталось тем же, это одно и то же слово, а если изменения произошли перед окончанием (в основе), то появилось другое слово (*сосн-а – сосенк-а – соснов-ый*).

Поскольку окончание – категория морфолого-синтаксическая, наглядно увидеть его роль в языке можно только на уровне предложения или текста. Приведите примеры языкового материала (упражнений), помогающего детям увидеть функцию окончания в речи.

Дети должны понимать, что если основу в слове определить довольно просто – нужно всего лишь отбросить окончание, то найти окончание в слове можно, лишь выполнив ряд определенных действий: 1) изменить слово (по числу, роду, падежу и т.п.); 2) сравнить исходную и полученные формы

слова; 3) выделить изменившуюся часть. Это и есть окончание. Определить окончание по одному слову нельзя.

Образовательные стандарты по русскому языку в начальной школе не требуют от учителя введения понятия «нулевое окончание». Но неправильно, если учитель говорит, что в слове *дождик* окончания нет. Здесь окончание просто не выражено в звуках, оно беззвучное, но в других изменениях этого слова оно звучит (*дождик-а, дождик-у*).

*Приставка и суффикс.* Эти морфематические понятия тоже можно изучать в сопоставлении, поскольку они выполняют одинаковую роль в слове, а отличаются по месту расположения – перед корнем и после корня.

Было бы хорошо, если бы дети, выделяя эти морфемы в слове, действовали не только формально (то есть находили приставки и суффиксы по месту в слове), но и доказательно. А для того чтобы доказать, что в слове именно эта приставка и этот суффикс, нужно указывать, по возможности, на два признака одинаковости морфем: семантическое сходство и одинаковый фонемный состав. Например, доказывая, что в слове *медвежонок* суффикс *-онок*, нужно подобрать другие, не родственные слова, но имеющие одно и то же дополнительное семантическое значение: *мышонок, жеребенок, скворчонок* – суффикс указывает на названия детенышей животных. В связи с этим полезно раскрывать учащимся доступные значения приставок и суффиксов.

Раскрывая технологию разбора слова по составу, выделите три основных проблемы школьного анализа: 1) проблема порядка разбора; 2) доказательность выделяемых морфем; 3) отбор языкового материала для разбора.

Конечно, работа над составом слова не может быть ограничена морфемным анализом. Широко используются и синтетические упражнения: подбор слов по моделям, «выращивание» слов из одного корня, конструирование слова из морфем других слов, добавление недостающих морфем и др.

В последнее время во многие учебники вернулась тема «Сложные слова». Работа над ней ведется в двух основных направлениях: разложение сложных слов на составные части и, наоборот, составление из двух простых слов сложного слова (в

этом направлении детям можно дать широкое поле для лингвистических экспериментов: *лужелаз, марсоход* и т.п.). Имейте в виду, что в начальной школе дети знакомятся только с нетрудными по своей орфографии сложными существительными и прилагательными (*белокрылый, пулемет*). Случаи типа *семилетний, светло-голубой* не рассматриваются. Наблюдения над сложными собственными именами (*Юрий Долгорукий, Волгоград*), над словами с эмоционально-экспрессивной окраской (*пустомеля, сладкоежка*) уточняют и расширяют лексический запас детей.

Пополнение лексической системы новыми словами осуществляется в результате различных способов словообразования. Различают аффиксальные и безаффиксные способы словообразования. Аффиксальные: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, постфиксальный. Безаффиксные: сложение, сращение, аббревиация, усечение, субстантивация. Приведите примеры.

Тема «Словообразование» в начальной школе не изучается, хотя в последнее время элементы словообразовательного анализа все активнее включаются в школьные программы. Учащиеся начальной школы вполне способны понять простейшие случаи словообразования (*стол* от слова *стол* с помощью суффикса *-ик*). Это помогает делать разбор слова по составу не как формальное дробление слова на знакомые части, а как осознанный языковой анализ.

### **Вопрос 18. Части речи как лексико-грамматические классы слов. Изучение частей речи в начальной школе**

В основе методической системы изучения морфологии в начальной школе лежит лингвистическое учение о разрядах слов, объединенных общими грамматическими свойствами, отражающими общность их семантики.

*Части речи* – это классы слов, характеризующиеся:

1) единством обобщенного значения (предметности у существительного, процесса у глагола и т.д.), отвлеченного от лексического значения данного класса слов;

2) общностью грамматических категорий и характером словоизменения и морфемной структуры;

3) тождественностью синтаксических функций.

В современной русистике вопрос о частях речи, их числе, принципах их выделения не получил окончательного решения. Все же фундаментом для разных теорий о частях речи является грамматическое учение о слове В.В. Виноградова. Академик Виноградов предложил многоступенчатую классификацию слов. На первой, самой общей ступени ученый выделяет четыре структурно-семантических класса слов: знаменательные слова, модальные слова, служебные слова, междометия. (Укажите принципиальную разницу между этими группами). На второй ступени в системе знаменательных слов выделяются имена: имена существительные, имена прилагательные, имена числительные. (Укажите основание для выделения имен в одну группу). На третьем этапе происходит конкретизация знаменательных и служебных слов: к знаменательным словам добавляются местоимения, глаголы, наречия, категория состояния; в системе служебных слов выделяются предлоги, союзы, частицы.

Современная лингвистика уточняет эту систему частей речи: на первом уровне добавляются звукоподражания, на втором – причастия, на третьем – деепричастия. Таким образом, наиболее распространенная в науке система частей речи включает в себя 15 частей речи. Имеется точка зрения, предлагающая выделять 10 частей речи, предполагающая два уровня обобщения. (См.: В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, Л. Д. Чеснокова и др. Современный русский язык. – М., 2002. – С. 16). То, что не всегда возможно провести абсолютно четкое разграничение слов на определенные классы и система частей речи остается открытой, свидетельствует о развитии языка, о стремлении его к наиболее точному выражению мысли.

Одним из способов пополнения частей речи и образования новых классов слов является процесс перехода (или трансформации) слов из одной части речи в другую. Следствием явлений переходности является синкретизм. *Синкретичными* называют слова, которые совмещают в своей грамматической структуре признаки двух или более частей речи. Таким образом,

все знаменательные части речи делятся на две группы: несинкретичные, или первичные (имя существительное и прилагательное, глагол, наречие), и синкретичные, или вторичные (имя числительное, местоимение, причастие, деепричастие, категория состояния). Обоснуйте.

Из теории синкретизма вытекают два важных методических требования. Во-первых, изучение первичных частей речи должно предшествовать изучению вторичных. Во-вторых, изучение вторичных частей речи должно вестись на фоне сопоставления с первичными.

Изучение частей речи требует от младших школьников достаточно высокого уровня абстрагирования, извлечения из слова его «отвлеченной идеи». Ученик должен отделить в своем сознании, во-первых, слово от предмета, который оно называет, во-вторых, лексическое значение слова от грамматического. Поэтому на первом этапе работы над темой «Части речи» нужно воздерживаться от анализа слов, где не обобщенное значение предметности, действия или признака является определяющим в отнесении слова к той или иной части речи, а грамматическое значение. Например, хотя слово *краснеть* не обозначает конкретного действия (ср.: *бежать*), тем не менее оно является глаголом, так как так же взаимодействует с другими словами в предложении, как и слово *бежать*. А слово *чтение* хотя и обозначает процесс, действие, относится к именам существительным, т.к. имеет ту же систему падежных форм, как и слово, например, *полотенце*.

Учитель должен довести до понимания детей, что грамматическое значение слова можно определить, сопоставив, как минимум, две словоформы: прилагательные *красивый* (мужской род) и *красивая* (женский род).

Там, где возможно, нужно раскрывать детям реалии, стоящие за тем или иным грамматическим значением. Например, грамматическое значение числа имен существительных - это указание на один или несколько предметов, рода - на пол мужской или женский (для одушевленных существительных) и т.п.

Главным отличительным (существенным) признаком, по которому учащиеся относят слово к той или иной части речи, традиционно является вопрос. Однако в академической

грамматике вопрос вообще не рассматривается как признак (прилагательное и причастие отвечают на один и тот же вопрос, как местоимение и существительное и др.). Поэтому отличать одну часть речи от другой уже в начальной школе необходимо по совокупности признаков: вопрос, что обозначает, как взаимодействует с другими словами (какую систему форм образует), каким членом предложения является, какие обычно эта часть речи имеет окончания, суффиксы. Понятно, что все эти признаки вводятся постепенно.

В продолжение вопроса нужно раскрыть методику изучения каждой части речи, указав следующие моменты: 1) объем изучаемого материала, грамматические категории характеризуемой части речи, их распределение по классам; 2) технологии знакомства с ними, проблемы, виды упражнений.

Обратите внимание, что у *имен существительных* самой сложной является категория падежа. Умение быстро и правильно определять падеж формируется у учащихся довольно медленно. В методике существует несколько приемов, помогающих детям правильно определить падеж: вопрос падежный и смысловой, окончание в сильной позиции, предлоги, прием подстановки в предложение существительного 1-го склонения вместо существительных 2-го и 3-го склонения, определение синтаксической роли данного существительного. Дайте комментарий. Объясните, почему ни один из способов не является универсальным. Хорошо, если учащиеся осознают, что изменение слова по падежам не является изменением только его окончания, оно всегда связано с каким-либо изменением его значения (*зубья пил-ы* – родительный падеж указывает на принадлежность, *пилит пил-ой* – творительный падеж указывает на инструмент).

Чтобы систематизировать многочисленные падежные окончания, учащиеся знакомятся с тремя типами склонений имен существительных. Объединение слов в группы с определенным набором падежных окончаний помогает детям лучше запомнить окончания, сопоставив их в разных склонениях, а также понять, что безударные окончания пишутся так же, как ударные того же склонения, следовательно, слова с окончаниями в сильных позициях будут являться проверочными

для слов с окончаниями в слабых позициях (*по деревн-е* – *по земл-е*).

Изучение *имен прилагательных* важно начать с определения их функции в речи. Учащиеся должны прийти к выводу, что прилагательные делают высказывание более точным, а в художественных описаниях – более ярким, образным.

Нужно также понимать, что грамматические значения рода, числа, падежа у имен прилагательных имеют не самостоятельный характер, а зависимый от имени существительного. Формы имени прилагательного, являясь формами грамматического согласования, «вполне синтаксичны и в силу этого более абстрактны» (В.В. Виноградов). Отсюда методический вывод: чтобы в какой-то степени снять абстрактность, пустоту форм имени прилагательного, рассматривать его грамматическое значение нужно только вместе с именем существительным, с ним связанным. К примеру, считать отдельно признаки мы не можем, и поэтому окончание *-ые* у прилагательного *веселые* не имеет самостоятельного значения, а указывает на множественное число существительного *деньки*, с ним связанного в речи. То есть при грамматическом анализе имен прилагательных нужно ориентироваться на существительные, и поэтому надо научить детей безошибочно и быстро находить нужные словосочетания и правильно ставить в них вопросы от существительного к прилагательному. Безударные окончания прилагательных, как и у существительных, пишутся так же, как ударные. Поэтому проверочным словом для прилагательных с окончанием в слабой позиции будет являться прилагательное, где окончание стоит в сильной позиции (*на зелёнОм* – *на голубОм*), или вопрос, так как в нем окончание тоже ударное (*на зелёнОм* – *на какОм?*).

*Местоимение* – часть речи, грамматическое значение которой проявляется в том, что она не называет предмет, а только указывает на него. Подробно в начальной школе изучаются личные местоимения, некоторые программы предполагают общее знакомство с притяжательными, возвратными, вопросительно-относительными, указательными местоимениями (без введения терминов). Необходимость изучения местоимений в начальной школе обусловлена, во-первых, широким использованием их детьми в своей речи и в

связи с этим допускаемыми ошибками (*у их* вместо *у них*, *ихнего* вместо *их*, *евонный* вместо *его* и т.п.); во-вторых, доведением до понимания детей стилистической функции местоимений – устранение излишних повторений одного и того же слова; в-третьих, изучением личных форм и спряжений глаголов.

Русский глагол характеризуется большим семантическим богатством (выражает действия, мыслительные процессы, чувства и многое другое), а также богатством грамматических категорий и форм, способов словообразования, префиксального и суффиксального, сложным правописанием. Все это вызывает определенные проблемы в методике изучения глагола в начальной школе, связанные с отбором необходимого содержания (в разных учебниках оно разное) и способов интересного и доступного преподнесения материала этой большой и сложной темы.

Знакомство с глаголом нужно начинать с раскрытия его коммуникативной природы, его роли в речевом общении. «Движение и его выражение – глагол – является основой языка. Найти верный глагол для фразы – это значит дать движение фразе» (А.Н. Толстой).

Наиболее сложная категория в изучении глагола – категория спряжения. Хотя в русском языке всего два типа спряжения, трудность заключается во многоступенчатости алгоритма определения спряжения по неопределенной форме, который, кстати, не является универсальным. (Например, на *ить* или не на *ить* оканчивается инфинитив у глагола *кле...ть?*). Назовите другие способы определения спряжения. От того, насколько правильно научатся младшие школьники определять спряжение, будет зависеть успешность формирования навыка правописания безударных личных окончаний глаголов (*клеят* или *клеют?*).

Тема «Глагол» дает возможность для знакомства учащихся с новыми словообразовательными моделями. Если при изучении имен существительных и прилагательных дети познакомились с образованием их с помощью суффиксов *-н-*, *-к-*, *-ск-*, *-ов-*, *-еньк-*, *-оньк-* и др., то при изучении глаголов дети узнают глагольные суффиксы *-ть-*, *-ти-*, *-и-*, *-а-*, *-я-*, *-е-*, *-о-*, *-л-*. Нужно показать, что глагол, в отличие от прилагательного и существительного,

активно образуется с помощью приставок: *писать* – *за-писать* – *пере-писать*, *вы-писать* – *в-писать* – *с-писать* – *о-писать*.

*Наречия* и *числительные* в начальной школе изучаются ограниченно, даются лишь общие представления об этих частях речи. При изучении наречий важно: во-первых, показать детям их неизменяемость по сравнению с другими знаменательными частями речи; во-вторых, научить устанавливать связь наречий с глаголами (*работали дружно*, *написал красивее*); в-третьих, формировать первоначальное умение находить наречия в тексте, предупреждая тем самым стойкие ошибки смешения наречий с другими частями речи (*домой*, *утром* – с существительными, *весело*, *красивее* – с прилагательными); в-четвертых, заложить основы навыка правописания наиболее употребляемых наречий.

Главная задача в изучении имен числительных – научить обнаруживать их в речи и дифференцировать от других частей речи. Следует также обратить внимание на правильное озвучивание количественных числительных, в частности, на уроках математики ( $15+7=?$ ), верное их использование для названия времени (*без пятнадцати минут два*).

Служебные части речи – см.: Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 273-274.

### **Вопрос 19. Учебные задачи по русскому языку как средство формирования учебно-познавательной деятельности младших школьников**

Исходное теоретическое положение в раскрытии этого вопроса заключается том, что учебная задача является единицей учебной деятельности, поэтому решение учебных задач способствует формированию основ учебной деятельности уже в младшем школьном возрасте. Поскольку смысл личностно развивающего обучения русскому языку состоит в формировании субъекта учебной деятельности, это требует использования в процессе обучения русскому языку учебных задач, при решении которых учащийся занимает субъектную позицию: ставит и осознает цель учебной задачи, определяет, в

какой мере задача будет решаемая, вырабатывает стратегию ее решения, осуществляет его и оценивает успешность результата.

Последующее содержание ответа должно конкретизировать высказанное положение применительно к основным этапам решения учебной задачи: мотивационно-целевому, ориентировочному, исполнительскому, контрольно-оценочному.

Так, мотивационный этап решения учебной задачи входит составной частью в мотивацию учебной деятельности на уроках русского языка, развитие положительного отношения к изучению родного языка. Между тем, такое отношение, как констатируют исследования в этой области, проявляют в среднем 20-22% учащихся. Развитие положительной мотивации в изучении русского языка может осуществляться через решение учебных задач, если при этом возникают, развиваются, расширяются ситуативные мотивы. Основными факторами развития мотивации могут выступить ситуация выбора, занимательность задачи, коммуникативная значимость.

В свою очередь, обучению постановке учебной задачи могут послужить вопросы, предваряющие изучение нового материала и выступающие как постановка учащимся «задачи для себя» на определение того, «что я знаю - чего не знаю».

Если новая учебная тема предъявляется ученику в готовой формулировке (например, в названиях разделов, тем учебника), то вопросы учащихся направляются на осмысление этих названий, вычленение известного - неизвестного, прогнозирование возможного содержания учебного материала последующего текста. Это позволяет включить учебную проблему в сознание, осуществить рефлексию, побудить к познавательной активности.

Подобная постановка вопросов осуществляется и непосредственно к содержанию учебной задачи, что позволяет сориентироваться в ее условиях, определить границы своего знания-незнания относительно ее решения, актуализировать адекватный субъективный опыт по решению задач.

В качестве примера можно привести следующую учебную задачу:

*Являются ли однокоренными слова «погода» и «погожий»?*

1. Вопросы к тому, что я знаю.

*Какие слова называются родственными, однокоренными? Что такое корень слова? Как найти корень слова? Какие согласные в корне слова могут чередоваться?*

2. Вопросы к тому, чего я не знаю.

*«Погод» и «погож» - это разные корни или одинаковые, но с чередованием «д» и «ж»? Близки ли эти слова по смыслу? Как можно объяснить значение слова «погода»? А «погожий»?*

Постановка этих вопросов ориентирует учащихся на способ решения задачи (надо знать значение слов, сравнить их по смыслу и выделить корни). Вместе с тем начинается этап принятия задачи через анализ ее условий.

Следует пояснить, что решение задачи связано не только с этапом ее понимания, но и с этапом ее принятия. Выделяются так называемые «нерешаемые» задачи, связанные, в частности, с ее неопределенностью (нехваткой необходимых данных) или с некорректностью формулировки (отсутствием полноты, точности условия).

Собственно решение задачи начинается с планирования действия, установления последовательности составляющих его операций, то есть алгоритма. Обобщенный способ анализа морфемной структуры реализуется путем подбора слов, имеющих общий семантический признак и одинаковый по фонемному составу отрезок. Конкретизация этого способа предполагает поиск приемов установления значений заданных слов:

а) объяснение значения слова через истолкование, «что это значит» (*Погода «означает температуру воздуха, солнце или осадки, а «погожий»...?»*);

б) подбор родственных слов как близких по смыслу (*Погода – погодка, погожий - ...?»*);

в) осмысление через лексическую сочетаемость (*«Погода бывает хорошая, плохая, а что бывает «погожим»?»*);

г) обращение за «подсказкой» к контексту (*Мы учим стихотворение «Хороший денек, морозный денек! Бери коньки подмышку и марш на каток!»*).

Незнание значения слова «погожий» придаёт решению данной задачи исследовательский характер. В результате проделанной мыслительной работы определяется значение слова

«погожий» как имеющее отношение к погоде, и это позволяет учащимся заключить, что проанализированные слова являются однокоренными.

На этапе контроля и оценки правильности решения задачи следует обратиться не только к словарю морфем, но и к толковым словарям, чтобы установить смысловые отношения заданных слов: «погожий» – *хороший, благоприятный в отношении погоды* (С.И. Ожегов), «погодистый» – *ясный* (В.И. Даль).

На этом же этапе срабатывает механизм перехода внешнего действия во внутренний план, что способствует формированию самоконтроля и самооценки.

Заключительный этап решения задачи должен связываться с рефлексией учащегося не только как субъекта учебной деятельности («Что узнал? Чему научился?»), но и как субъекта речевой коммуникации («Значение какого нового слова я узнал?»).

Вышеприведённый пример нужно дополнить самостоятельно подобранными примерами учебных задач.

### **Вопрос 20. Словосочетание и предложение как синтаксические единицы. Классификация словосочетаний и простых предложений, методика знакомства с ними в начальной школе**

Синтаксис – это раздел грамматики, изучающий строение и значение синтаксических единиц. Основные единицы синтаксиса – словосочетание и предложение.

*Словосочетание* – это минимальная синтаксическая единица, состоящая из двух или более знаменательных слов, объединённых грамматически и по смыслу. Отличия словосочетания от предложения (по В.В. Виноградову):

- 1) функциональное: предложение – коммуникативная единица, словосочетание – номинативная;
- 2) структурное: предложение имеет структурные схемы, специально предназначенные для сообщения, словосочетание не имеет;

3) интонационно-семантическое: предложение обладает интонационной и семантической завершенностью, словосочетание не обладает;

4) парадигматическое: парадигма предложения опирается на комплекс модально-временных значений, парадигма словосочетания – на формы главного слова.

Таким образом, в концепции В.В. Виноградова из числа словосочетаний исключаются: 1) предикативные сочетания (подлежащее и сказуемое), которые формируют предложение; 2) сочинительные сочетания, которые выражают ряд понятий с грамматически равноправными компонентами, связанными сочинительной связью.

В. А. Белошапкина выделяет только один различительный критерий предложения и словосочетания – предикативность / непредикативность. В связи с этим словосочетания признаются любые непредикативные конструкции; понятие словосочетания расширяется: в него включаются как *подчинительные (вкусные яблоки)*, так и *сочинительные (яблоки и груши)* сочетания слов.

По характеру синтаксических отношений в словосочетаниях с подчинительной связью различают три ее разновидности: *согласование, управление, примыкание*. Приведите примеры. Различают также *свободные (ожидать ответа)* и *несвободные (пять столов)* словосочетания. Поясните.

*Предложение* – это грамматически оформленная по законам языка целостная единица речи, являющаяся главным средством выражения и оформления мысли.

Современная наука о синтаксисе рассматривает предложение с трёх сторон: 1) из чего состоит – формальный, структурный аспект изучения предложения; 2) что выражает – семантический аспект; 3) для чего используется – коммуникативный аспект. Анализируя предложение с формальной точки зрения, в нём выделяют главные и второстепенные члены. Семантический аспект изучения предложения предполагает в нём выделение предмета, субъекта, объекта, инструмента, локатива (место), темпоратива (время) и др. Коммуникативный аспект представляет собой тема-рематическое членение предложения. Некоторые учёные выделяют также логический аспект изучения

предложения: мысль-сообщение, мысль-вопрос, мысль-побуждение.

Основными аспектами из названных являются структурный и семантический, отражающие строение и значения синтаксических единиц. Причём наиболее доступными для наблюдений оказываются структурные свойства предложения, тогда как семантические оказываются более глубинными.

Структурно-семантическая классификация простого предложения предполагает выделение *членимых* (*двусоставных* и *односоставных*) и *нечленимых* предложений. В тексте: *Лес как сказка. Чудесно! Ах!* - первое предложение двусоставное, второе – односоставное, третье – нечленимое. Объясните. (См.: В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др. Современный русский язык. – М., 2002. – С. 321-324).

*Двусоставные* предложения – это предложения с двумя главными членами. Подлежащее в этом предложении с относящимися к нему второстепенными членами образует состав подлежащего, сказуемое с второстепенными членами – состав сказуемого. Главные члены предложения образуют предикативный центр, или грамматическую основу, простого двусоставного предложения.

*Односоставные* предложения по своей структуре отличаются от двусоставных наличием одного главного члена. *Глагольные* (или *сказуемые*) односоставные предложения делятся на: 1) *определенно-личные*, 2) *неопределенно-личные*, 3) *обобщенно-личные*; 4) *безличные*; 5) *инфинитивные*. *Именные* (или *подлежащные*) предложения представлены *номинативными* предложениями. Выделяют также *вокативные* предложения (предложения-обращения). Дайте необходимые пояснения, приведите примеры.

По наличию / отсутствию второстепенных членов предложения делятся на *распространенные* и *нераспространенные*. По признаку представленности в предложении всех или не всех членов предложения, необходимых для данного структурного типа, - на *полные* и *неполные*. По наличию / отсутствию в составе предложения однородных или обособленных членов, вводных слов и

конструкций, обращений предложения делятся на *осложненные* и *неосложненные*. Приведите примеры.

В зависимости от функции (цели высказывания) простые и сложные предложения делятся на *повествовательные*, *вопросительные* и *побудительные*. Эти разновидности называются еще коммуникативными типами предложений. По эмоциональной окраске предложения делятся на *невосклицательные* (нейтральные) и *восклицательные*. Проиллюстрируйте примерами.

Понятие *предложение* начинает формироваться с первых дней обучения в школе. Уместно сослаться на мнение М.Р. Львова на проблему определения понятия «предложение» в начальной школе (Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002. – С. 276-277).

В процессе углубления знаний о предложении дети знакомятся и с другими признаками этого понятия: 1) слова в предложении связаны друг с другом; 2) предложение имеет интонационную законченность; 3) в предложении должны быть главные члены или хотя бы один из них – основа, без главных членов предложение не может существовать; 4) на письме предложения выделяются определенными знаками начала (большая буква) и конца (знаки препинания).

Структурное членение предложения как наиболее доступное для грамматических наблюдений является основным предметом школьного изучения. Приведите пример синтаксического разбора предложения в начальной школе. На первых порах младший школьник, выполняя формальный (грамматический) анализ предложения, часто «съезжает» на семантический. Например, в предложении *Вчера у ребят был интересный утренник* ученик на основе своего языкового чутья выделяет подлежащее «у ребят», понимая, что это слово является главным в предложении, несёт важную смысловую нагрузку. С точки зрения академической грамматики, предикативный минимум этого предложения *утренник был*, а семантический минимум – *у ребят был утренник*. Трудности в нахождении подлежащего учащиеся испытывают и тогда, когда в предложении есть слово-конкурент – прямое дополнение, форма винительного падежа

которого совпадает с формой именительного падежа: *Буря свалила дуб. Моряк увидел берег. Школьники решили задачи.* Разбор таких предложений, начиная со сказуемого и последующего установления его связи с подлежащим, поможет снять эту трудность.

Квалифицируя с учениками виды предложения по цели высказывания (по коммуникативной функции), желательно указать опознавательные признаки повествовательных, побудительных и вопросительных предложений:

1) логические (семантические) признаки – что выражают (сообщение, вопрос, совет, просьбу и т.п.);

2) интонационные признаки (повышение / понижение голоса, выделение ключевых слов);

3) морфологические признаки (вопросительное слово в вопросительном предложении, особая форма глагола – повелительное наклонение – в побудительном).

Обратите внимание, что при изучении видов предложения по их функции и по эмоциональной окраске в своём объяснении учитель должен идти от раскрытия коммуникативной задачи предложения, от его семантики к интонации, и затем – к обозначению этой интонации на письме с помощью знаков препинания. В воспринимаемых на слух предложениях ученик должен научиться различать интонацию, правильно ставить знаки конца предложения при письме и затем передавать эту интонацию при чтении.

Организуя знакомство с однородными членами предложения, учитель должен выделить все их признаки: 1) семантический признак – перечисление каких-либо предметов, признаков действий; 2) структурный – однородные члены отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же слову в предложении; 3) интонационный – присутствует интонация перечисления. Важными приёмами работы над предложениями с однородными членами являются аудирование, выразительное чтение, моделирование.

Понятие *словосочетание* формируется у младших школьников через понимание того, что предложение – это не просто набор слов, а тесно спаянная система отношений, преимущественно подчинительных. Дети убеждаются в этом с

помощью постановки вопросов к второстепенным членам предложения. Изучая словосочетания, можно выделить наиболее распространенные их значения и формы: предмет и его признак – прил. + сущ. (*красивый цветок*); действие и предмет, с которым оно связано, – гл. + сущ. (*читать книгу*); действие и его признак – нареч. + гл. (*ярко светит*); словосочетания с синонимическими значениями (*малиновое варенье – варенье из малины*).

Словосочетание всегда более конкретно, чем слово (*тетрадь – общая тетрадь*). Поскольку предложения состоят из сочетаний слов, то словосочетание – элемент мысли, мысль в процессе становления. Если дети допускают погрешности в построении словосочетаний, то это ведет к искажению мысли. К сожалению, младшие школьники часто допускают ошибки в словосочетаниях, особенно в предложном и беспредложном управлении: *любоваться на Кремль* (по аналогии с глаголом «смотреть на ...»), *описать о своей жизни* (по аналогии с «писать о ...»), *победить над врагом* (по аналогии со словосочетанием «победа над ...»), *грести на лодке* (по аналогии с «плыть на ...») и т.д. Поэтому в работе над этой темой учитель должен активно использовать упражнения на составление словосочетаний из слов, на наблюдение над лексической сочетаемостью слов.

Упражнения на постановку вопросов внутри словосочетаний, на конструирование словосочетаний имеют большое значение и при изучении морфологии. Невозможно определить падеж существительного, его падежное окончание без установления связи данного слова с другими.

## **Вопрос 21. Содержание языкового образования в начальной школе**

Придя в школу, 6-7-летний ребенок уже вполне грамотно говорит на родном языке: верно употребляет формы слов, правильно строит предложения несложной структуры. Обучаясь языку в школе, ученик начинает раскрывать для себя механизмы функционирования языка, понимать, как устроен язык, какова

его система, т.е. происходит «осознательное» (И.А. Бодуэн де Куртэнэ) практически усвоенных до школы норм.

В начальной школе изучаются практически все отрасли лингвистической науки. *Фонетика, фонология, орфоэпия*, а также *графика* и *орфография* дают основания для двух разделов методики – для обучения грамоте и правописанию, способствуют становлению дикции и выразительности речи учащихся. *Лексикология* и *лексикография* обеспечивают накопление в памяти учащихся новых слов и их значений, а также первоначальное знакомство с различными типами словарей. *Морфемика* и *словообразование* помогут школьнику ориентироваться в составе слова, в его происхождении, в родстве слов, в трудных случаях правописания. *Грамматика (морфология и синтаксис)* дают понимание правил изменения и сочетания слов, построения словосочетаний и предложений. *Синтаксис текста, теория ССЦ* являются основой методики анализа образцовых текстов, а также построения и совершенствования собственных текстов.

Необходимо, чтобы языковые знания складывались у детей не в виде разрозненных фрагментов, а в системе. Должно быть сформировано научное представление об уровнях языковой системы, о ее внутренних связях. Уровни языковой системы и их основные единицы:

- произносительный уровень: звуки речи, слог, ударение, фонемы;
- морфемный уровень: морфема, корневая и аффиксальные морфемы (приставка, суффикс, окончание), основа слова, родственные слова;
- лексический уровень: слово, его значение (семантика), группы слов по значению, по стилевой принадлежности и пр.;
- морфологический уровень: части речи и их категории;
- синтаксический уровень: словосочетание, виды связи слов в словосочетании, предложения и их типы;
- уровень текста: ССЦ, абзац – компоненты речи, по объему превышающие предложение.

Уже в начальной школе язык должен изучаться во взаимодействии всех этих уровней. Приведите примеры.

В последнее время в разработке технологий языкового образования можно обнаружить следующие тенденции:

- активизация мыслительной деятельности учащихся, формирование у них стремления к самостоятельному открытию нового через специально организованные наблюдения над формами родного языка, постановку и решение грамматических задач, лингвистический эксперимент, моделирование;
- опора в изучении языковой теории и правописания на «языковое чутье», развитие чувства языка;
- развитие всех форм речевой деятельности учащихся, максимальное привлечение связных текстов в качестве языкового материала;
- функционально-коммуникативный подход в обучении родному языку, который предполагает рассмотрение функций языковых единиц в передаче значений, в создании «продукта» языка – высказывания.

Все вышесказанное позволяет сформулировать основные задачи школьного обучения русскому языку:

- формирование *лингвистической (языковедческой)* компетенции, включающей в себя овладение *знаниями о языке* как о знаковой системе, устройстве и функционировании русского языка, овладение умениями анализировать факты языка;
- формирование *языковой* компетенции - овладение богатством *самого языка*, обогащение словарного запаса, освоение норм языка (произносительных, грамматических, орфографических и пунктуационных);
- формирование *коммуникативной* компетенции, предполагающее овладение различными видами речевой деятельности на основе осваиваемых языковых норм, словаря и грамматического строя речи, формирование речевой культуры учащегося;
- формирование *культуроведческой* компетенции – осознание языка как формы выражения национальной культуры, воспитание ценностного отношения к родному языку.

**Вопрос 22. Теория текста и коммуникативный синтаксис как лингвистическая основа методики развития речи на уровне текста. Обучение изложению и сочинению в начальной школе**

Все структурные средства, единицы языка воплощены в речевой деятельности человека. Синтаксические единицы - словосочетание и предложение - рассматриваются на конкретных примерах - текстах. *Текст* - это конкретный продукт, результат речевой деятельности, строящийся по абстрактным грамматическим схемам, по обобщенным правилам, заключающий конкретный фрагмент «картины мира» (См.: Лекант П.А. Современный русский литературный язык. - М., 2004). Чем больше и объемнее текст, тем сложнее его организация. Минимальный текст - это завершённое высказывание. Вообще текст отличается от всех единиц своей завершённостью, хотя автор иногда намеренно оставляет текст незавершённым.

И.А. Гальперин даёт следующее определение текста: «Текст - произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность...»

О.И. Москальская считает, что «текст является высшей единицей синтаксического уровня. Текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка». Таким образом, все единицы языка реализуются в тексте, который подготавливает условия для проявления значений этих единиц.

Нужно отметить, что в тексте все единицы языка, объединяясь в определённые структуры, становятся звеном коммуникации. Текст включает речевые варианты различного уровня, которые в процессе коммуникации трансформируются в языковые единицы. Связность, целостность, завершённость, интеграция - важнейшие текстовые категории. Все элементы

текста связаны между собой. Целостность определяется обособленностью текста, его границами (начало и конец). Текст способен выразить законченное высказывание. Интеграция обеспечивает причинно-следственные связи между его частями. Текст обладает собственной внутренней структурой, категориями, закономерностями.

Сложное синтаксическое целое является структурно-смысловой единицей текста. ССЦ рассматривали в своих трудах М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, А.А. Потебня, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, Н.С. Поспелов. Под ССЦ понимается замкнутая группа предложений, объединённых логической и синтаксической связью, а также общей микротемой: ССЦ классического типа имеет 3 основных структурных элемента: 1 начало (зачин), 2 среднюю часть (развитие микротемы), 3 концовку (подведение итогов). ССЦ разграничиваются более длительными паузами, чем паузы между предложениями. Предложения в ССЦ связываются цепной связью, при которой каждое последующее предложение соотносится в семантико-грамматическом плане с предыдущими предложениями, или параллельной связью, при которой каждое предложение соотносится с другим как целое с целым.

Следует помнить, что термин «абзац» используется только применительно к письменным текстам. Абзац - это отрезок диалогической или монологической речи между двумя отступлениями, функционирующий как композиционно-стилистическая единица текста.

Тексты создаются и воспринимаются в процессе общения людей. Следует помнить, что речевая деятельность - это деятельность интеллектуальная, познавательная, требующая от человека творческого подхода к решению коммуникативной задачи. Коммуникативные умения включаются в речевую деятельность. Для формирования коммуникативных умений необходимы умения логического и лингвистического характера.

Поскольку текст - это коммуникативная единица, в которой наиболее полно проявляются единства грамматики и семантики, его можно смоделировать, исходя из языковых правил. В наше время проблема формирования устной монологической и диалогической речи, проблемы культуры общения приобретают особое значение, не говоря уже об обучении школьников писать тексты.

Включаясь в речевую деятельность, ученик создает высказывание, или текст. При этом он должен выполнить определенное речевое действие. Речевое действие, или речевой акт, включает в себя следующие ступени:

1. Ситуация урока побуждает ученика строить высказывание определенного содержания и типа.

2. Возникает мотивация, потребность высказывания, которая постепенно осознается и перерастает в ясную цель.

3. Речевая интенция: выбор адресата речи, громкости, интонаций, иногда выбор языка, прогнозирование результатов речевого акта и пр.

4. Планирование речи.

5. Семантико-грамматическое структурирование высказывания: выбор слов, установление их порядка, грамматическое маркирование.

6. Материализация высказывания: кодовый переход на акустическую форму (устная речь) или на графическую форму (письменная речь).

7. Контроль: проверка соответствия достигнутого результата запланированному, обратная связь – реакция перцепиента на принятое высказывание.

Основными видами письменных высказываний в обучении языку являются изложения и сочинения.

*Изложение* – это письменный пересказ образцового текста. Изложение представляет собой два взаимосвязанных речемыслительных процесса: восприятие чужого текста и его воспроизведение. Эти процессы соответствуют двум видам речевой деятельности: слушанию и (ре)продуктивному письму. Таким образом, изложение учит школьников: 1) целенаправленно воспринимать речь на слух, запоминая не только содержание высказывания, но и его языковую форму; 2) членить свернутую в виде «смыслового сгустка» (Н.И. Жинкин) информацию на предложения и слова. Вторая задача - главная в методике развития связной речи, и решать ее легче, если дать возможность ученику воспринять определенный смысл в расчлененном виде, т.е. идти от текста к смыслу, а затем уже от понятого, присвоенного смысла к вторичному тексту. В первичном тексте ребенок находит опору и действует, подражая ему.

Технология работы над изложением на уроке:

1. Постановка цели, вступительная беседа, готовящая к восприятию текста.

2. Чтение текста учителем или учениками.

3. Анализ:

- содержания;
- структуры текста: выявление микротем, выделение частей, составление плана (процесс свертывания информации в «смысловые сгустки»);
- языка: наблюдения над использованием ярких, точных слов, форм слов, синтаксических конструкций, предупреждение речевых недочетов;
- орфографии текста: повторение правил, предупреждение орфографических ошибок.

4. Составление вторичного текста учащимися, его запись.

5. Самопроверка, саморедактирование.

Не следует стремиться к дословному запоминанию образца, иначе не будет решена главная задача развития связной речи (см. выше), поэтому первичный текст должен читаться на уроке не более 1-2 раз. Хотя текст для изложения в начальной школе должен быть простым по содержанию и композиции, работа над ним должна помочь ученику подняться в своем речевом развитии на ступеньку выше. Поэтому учитель, подбирая текст, должен четко определить ту новую задачу в развитии речи, которая будет решаться на уроке с помощью этого образца.

Виды изложений: подробное, выборочное, сжатое, творческое (с изменением лица рассказчика, с творческими дополнениями, с изменением концовки). Прокомментируйте каждый из видов.

*Сочинение* – создание учащимися собственных высказываний без опоры на первичный текст, это не просто самостоятельное речевое упражнение, это упражнение, с помощью которого через формальные умения: накопление материала, его систематизацию, выбор лексики, построение предложений и пр. – учащиеся достигают счастливого момента творчества. Сочинение способствует самовыражению, самораскрытию личности маленького школьника.

Первым шагом в работе учителя над предстоящим сочинением является *выбор темы и вида* сочинения. Сообщая учащимся тему, следует позаботиться о мотивах, побуждающих детей к творчеству. Большую роль здесь играют экскурсии, правильно организованные наблюдения, разные виды искусства: живопись, литература, музыка, театр и др. Обдумывая тему, следует очертить ее границы.

*План* представляет собой каркас будущего высказывания. В 1 классе план дается в виде вопросов, во 2-м – составляется коллективно, в 3-м и 4 классах – чаще индивидуально. При длительной рассредоточенной подготовке к сочинению план может быть составлен заранее, может изменяться, совершенствоваться. Иногда роль плана могут выполнять опорные слова и словосочетания – вехи развития темы.

Далее идет *накопление, сбор материала*, завершающийся его *систематизацией*. Параллельно осуществляется *языковая подготовка*: отбор словаря, уточнение правописания отдельных слов, составление предложений и фрагментов текста. Рабочие материалы не только накапливаются в памяти учеников, но и фиксируются в виде заметок.

Непосредственно урок работы над сочинением может включать в себя как все эти этапы (сочинение по картине), так и последние два: *реализация подготовленного* (письменное оформление сочинения) и *самопроверка, редактирование* составленного текста. В круг умений редактирования входит: 1) совершенствование содержания, восполнение пропущенного и устранение лишнего; 2) замена неудачно подобранных слов более точными, исправление неудачно построенных предложений; 3) проверка орфографии и пунктуации.

Критерии анализа и оценки детских сочинений – см.: Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2002. – С. 411-414).

Наконец, раскройте типологию сочинений в начальной школе. В зависимости от *источников материала* сочинения могут быть: 1) на основе личного опыта, наблюдений учащихся; 2) на основе прочитанного, по картинам (пейзажной, сюжетной, серии картин), спектаклям и другим источникам опосредованного опыта; 3) по материалам разных источников.

По *степени самостоятельности* различаются коллективно подготовленные, проводимые на общую для всего класса тему, и индивидуальные сочинения.

По *типам текста* сочинения делятся на повествования, описания, рассуждения; могут быть смешанного типа: описание с элементами рассуждения.

*Жанры* в начальных классах: рассказ, письмо, отзыв о книге, заметка в газету, пейзажная зарисовка, сказка и др.

По *стилю* речи сочинения в начальной школе подразделяются на эмоционально-образные и научно-деловые.

Сочинения могут классифицироваться и по *тематическим группам*: природа, школа, семья, друзья, события и др.

По *объему* могут быть сочинения-миниатюры и сочинения, рассчитанные на целый урок.

Уже в начальной школе дети могут включаться в *литературное творчество*: придумывают на основе воображения собственные истории-рассказы, сказки, стихи, загадки, считалки и пр., ведут личные дневники. Литературное творчество младших школьников обычно выходит за рамки уроков, организуется во внеклассной или домашней работе, всячески поощряется учителем, но не навязывается всем ученикам.

Классификация сочинений помогает глубже понять учебные задачи каждого очередного сочинения и выбрать методические средства реализации этих задач.

### **Вопрос 23. Читательские интересы младших школьников, формирование читательской самостоятельности в начальной школе в системе классного и внеклассного чтения**

Изложение этого вопроса должно опираться на теоретико-методические положения, разработанные Н. Н. Светловской.

Читательские интересы определяются как положительное, личностно избирательное отношение к чтению книг определённого содержания и объёма с проявлением индивидуальных предпочтений в кругу литературных произведений. Необходимо уточнить особенности читательских

интересов современных младших школьников по сравнению с интересами их сверстников второй половины двадцатого века, обратившись к результатам собственных наблюдений за кругом чтения учащихся.

Следует остановиться на показателях читательской самостоятельности как личностного свойства: устойчивой потребности в чтении книги по осознанному выбору, с применением знаний и умений, соответствующих правильному типу читательской деятельности.

В этой связи нужно дать определение книги как единства текста литературного произведения и внетекстовых элементов (обложки книги, постраничных иллюстраций, оглавления и т.д.), раскрыть сущность метода чтения-рассматривания в работе с детской книгой как освоения книги: до чтения, в процессе чтения, после чтения. Значение мотивационно-целевого, ориентировочного, рефлексивного этапов читательской деятельности требуется проиллюстрировать конкретными заданиями: постановкой цели и задач урока, работой с книжной выставкой, подведением итогов самостоятельного чтения книги.

Раскрытие системы формирования правильного типа читательской деятельности требует освещения её основных этапов: подготовительного, начального, основного. В характеристике методических особенностей этих этапов следует указать регулярность уроков внеклассного чтения (от 20 минут на уроках обучения грамоте до одного урока в две недели на основном этапе формирования читательской самостоятельности), особенности содержания и структуры этих уроков, требования к использованию детских книг как учебного материала. (Привести пример одного урока).

#### **Вопрос 24. Сложное предложение как синтаксическая единица. Классификация сложных предложений и особенности их изучения в начальной школе**

Ответ следует начинать с сопоставления простого и сложного предложения. *Сложное предложение* - это структурно-смысловое и интонационное единство двух или более предикативных единиц. Примечательно, что в сложном предложении только замыкающая

предикативная часть имеет интонацию законченности. Каждая предикативная единица характеризуется скоординированностью своих элементов по отношению к элементам других единиц. Это может быть структурная неполнота, слова, требующие раскрытия содержания, параллелизма структуры, порядок расположения единиц.

По способу соединения частей различаются союзные и бессоюзные сложные предложения. В бессоюзных предложениях части связаны только средствами связи сложных частей. В сложносочиненных предложениях - сочинительными союзами. Благодаря категориальной семантике сочинительных союзов части сложносочиненного предложения выступают как однородные и самостоятельные. Иногда такая самостоятельность обусловлена средствами лексического наполнения частей.

В сложносочиненных предложениях однородного состава значение сходства организуется координаторами однородности, параллелизмом строения частей, лексическими средствами и т.п. Например: *Прозрачный лес один чернеет, и ель сквозь иней зеленеет...* (А.С. Пушкин). В предложениях неоднородного состава имеют место два ряда противопоставлений: 1) соответствие - несоответствие; 2) подключение - исключение. Например: *Сильно пригревало солнце, и с края ледяного пласта стекали струйки воды* (Седых). *Кругом лежит зима, и только лес шумит не по-зимнему* (Федин).

Вещественное значение предложения формируется наполнением его частей. Грамматическое значение предложения - это те отношения, которые устанавливаются между его частями. Средства организации сложного предложения (интонация), особенности строения предикативных частей могут использоваться для выражения коммуникативно-грамматических значений.

Важнейшими элементами строения сложноподчиненных предложений являются подчинительные союзы, союзные и контактные слова; сопутствующими - позиции главной и придаточной частей, интонация, глагольные формы и некоторые особенности лексического наполнения частей.

Современная классификация сложноподчиненных предложений называется структурно-семантической. Ее разработкой занимались Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, В.А. Богородицкий, Н.С. Поспелов, Л.Ю. Максимов, В.А. Белошапкова и др. В основу данной

классификации положен признак расчлененности - нерасчлененности структуры, т.о. все сложноподчиненные предложения делятся на два разряда по строению и значению. К предложениям нерасчлененной структуры относятся сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, сравнительно-объектными, местоименно-соотносительными, присубстантивно-атрибутивными. Например: *Ваня вспомнил, что завтра воскресенье. Несчастный тот человек, который каменный цветок увидит.* Среди сложноподчиненных предложений расчлененной структуры выделяются предложения с придаточными места, времени, причины, цели, сравнительными, присоединительными, уступительными, следствия, условиями. Например: *Собаки, хотя и привыкли к холоду, на этот раз не выдержали* (Федин). *Лишняя дурь из головы вылетит, как семьей обзаведется* (Бажов). В русском языке придаточная часть может находиться в препозиции, интерпозиции и постпозиции по отношению к главной части.

Говоря о бессоюзных сложных предложениях, следует помнить, что их большая часть соотносительна со сложноподчиненными предложениями в русском языке, также они соотносятся со сложносочиненными предложениями. Бессоюзные сложные предложения делятся на предложения однородного и неоднородного состава. Однородность состава обеспечивается параллелизмом строения частей, лексико-семантическими средствами и т.п. Например: *В каюте он расположился на диване, я уселся на стул.* (Новиков - Прибой). Такие предложения близки аналогичным сложносочиненным предложениям. Бессоюзные сложные предложения неоднородного состава имеют разнотипные части. Они в основном соотносительны со сложноподчиненными предложениями. Например: *Назвался груздем - полезай в кузов.* (Пословица).

В одном сложном предложении, состоящем из нескольких предикативных единиц, могут сочетаться разные виды связи, например: сочинительная и подчинительная, сочинительная и бессоюзная, бессоюзная и подчинительная и т.д. Такие сложные предложения называются предложениями смешанного типа или сложными синтаксическими конструкциями (Н.С. Валгина).

Например: *Но река величаво несет свою воду, и какое ей дело до этих вьюнков: крутятся, плывут они вместе с водой...* (М. Пришвин).

[- =], и [-] : [= -]

Данное сложное предложение с сочинительной и бессоюзной связью, ведущая (по смыслу) связь - бессоюзная, соединяющая сложносочиненное и простое предложение.

Сложное предложение в последнее время все активнее входит в программу начальной школы по русскому языку. Объясняется это тем, что в устной речи дети широко используют сложные предложения. Пытаясь включать сложные предложения в свои письменные работы (сочинения, изложения), учащиеся сталкиваются с проблемой грамматически правильного их построения и пунктуационного оформления. Установка учителя на письмо простыми, короткими предложениями тормозит естественное развитие синтаксического строя речи детей.

Знакомство со сложным предложением можно осуществить или аналитическим способом – делением сложного предложения на два простых путем выделения двух предикативных групп, или используя прием синтеза – объединением двух простых предложений в одно сложное. Составление модели сложного предложения поможет наглядно представить его структуру:

[ == — ], и [ — == ]

*Прошел дождь, и все зазеленело.*

Главное, чтобы в процессе наблюдений за сложными предложениями дети поняли, что сложное предложение – это не механическое соединение нескольких простых предложений. Оно, как и простое предложение, представляет смысловое и интонационное единство.

При усвоении правила постановки запятой перед союзом *и* учащиеся обычно делают двоякую ошибку: или они не ставят запятой по аналогии с употреблением союза *и* при однородных членах (*Прошел день и настала ночь.*), или, наоборот, ставят запятую перед *и*, принимая второе распространенное сказуемое за отдельное предложение (*Мы сделали шалаши, и крепко уснули до утра.*). Чтобы дети не допускали таких ошибок, необходимо упражнять их в разборе предложений по членам, сопоставляя

сложные предложения с простыми: *Наступила поздняя осень, и журавли улетели. Осенью дикие утки и журавли улетели.*

Некоторые учебники для начальной школы предлагают более углубленное знакомство со сложным предложением. Например, в учебнике А.В. Поляковой (4 класс) даются понятия о сложносочиненном и сложноподчиненном предложениях, отдельно рассматривается сложноподчиненное предложение с придаточным определительным, показываются типы связей в сложном предложении: сочинительная, подчинительная, союзная, бессоюзная. Нам кажется такое широкое изучение сложного предложения в начальной школе нецелесообразным. Однако для практического знакомства со структурой и пунктуацией сложноподчиненного предложения можно давать кальки с таких предложений с союзами времени, места, причины как наиболее часто встречающимися в детской речи:

*Когда [] , [] . ; [] , что [] .*

### **Вопрос 25. Требования к современному уроку русского языка как средству личностно-ориентированного развивающего обучения**

Свой ответ можно начать с того, что урок русского языка является основной организационной формой обучения русскому языку, поэтому существуют различные типологии уроков, в том числе: 1) по этапам усвоения учебного материала (уроки сообщения о новых сведениях, закрепления, обобщения, контроля); 2) по содержанию учебной работы (уроки грамматики и орфографии, уроки развития речи, уроки-диктанты и пр.).

Поскольку урок является единицей учебного процесса, проведение урока русского языка независимо от его разновидности должно подчиняться основным дидактическим принципам и соответственно отвечать таким общедидактическим требованиям, как научность, связь теории с практикой, наглядность, осуществление индивидуального и дифференцированного подхода и т.п. Вместе с тем на уроках русского языка эти требования получают своё методическое наполнение: требование научности содержания

урока означает необходимость строгого оперирования лингвистической информацией, а связи теории с практикой – опоры лингвистических сведений на речевую практику учащихся. (Следует привести примеры соблюдения или несоблюдения указанных требований на уроках русского языка).

В продолжение ответа следует подчеркнуть, что требования к урокам русского языка со временем меняются, так как меняются приоритеты в целях и содержании образования. В середине 90-х годов в связи с активным внедрением системы развивающего обучения и усилением внимания к психологическим основам дидактики появляется понятие «психодидактика», что в свою очередь приводит к выдвиганию, в частности, такого психолого-дидактического требования, как высокая познавательная активность учащихся. Это предполагает отказ от репродуктивных, объяснительно иллюстративных методов обучения русскому языку и переход к проблемным, исследовательским методам, способствующим самостоятельному добыванию знаний учащимися. (Подтвердить примерами на сопоставление различных формулировок учебных заданий, предлагаемых в альтернативных учебниках).

Согласно действующему образовательному стандарту (2004 г.) каждый урок русского языка должен быть направлен на реализацию дидактической модели личностно ориентированного развивающего обучения. Особую актуальность приобретают такие требования к уроку русского языка, как обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся в ориентации на зону «ближайшего развития» через вариативность содержания образования. Эта вариативность предусматривает обеспечение не только обязательного образовательного минимума по русскому языку, но и расширение его до «ознакомительного» уровня в перспективе на среднее звено общего образования. (Сравнить различные образовательные программы и учебники по содержанию определённых разделов, тем курса русского языка).

В смысле личностно развивающего обучения каждый урок русского языка должен способствовать формированию учащегося как субъекта учебной деятельности через освоение её основных этапов: от постановки (принятия) учебной задачи до

определения способа её решения, осуществления самоконтроля и проверки.

При раскрытии этого положения нужно пояснить, что младший школьник вначале формируется не столько как субъект, сколько как «со-субъект» (Д. А. Леонтьев) учебной деятельности, поэтому одно из требований к уроку русского языка состоит в организации сотрудничества учащихся в парах, группах. В малочисленных сельских школах приветствуется организация разновозрастного сотрудничества на уроках русского языка, когда более старшие по возрасту дети (3-4 класс) выступают в роли «консультантов» более младших товарищей. (Привести примеры заданий по сотрудничеству детей).

Наряду с психолого-дидактическими требованиями выдвигаются и требования психолингвистического характера:

1) обеспечение взаимосвязи всех видов речевой деятельности на уроках русского языка;

2) связь языкового развития учащихся с их интеллектуальным развитием;

3) развитие чувства языка у школьников через живое общение, опору на языковую интуицию;

4) создание образцовой речевой среды на основе правильной литературной речи учителя, содержательных и совершенных по форме дидактических материалов для упражнений.

Конкретизация этих требований предполагает обращение к дидактическим материалам учебников по русскому языку и самоанализу уроков, проведённых в период педагогической практики.

Собственно методические требования к уроку русского языка касаются проведения различных методических компонентов урока (каллиграфической минутки, словарно-орфографической работы, изучения орфографических правил и т.д.), различных видов упражнений (списываний, диктантов, грамматических разборов). Многообразие этих требований постоянно пополняется, уточняется.

В заключение своего ответа желательно обратиться к проектам нового образовательного стандарта по русскому языку

и обозначить постановку в них таких требований к уроку русского языка, как необходимость формирования универсальных учебных действий, реализации компетентного подхода к обучению, повышения информационной культуры учащихся через привлечение информационно-коммуникационных технологий, расширение содержания развивающих задач урока до духовно-нравственного развития.

### Рекомендуемая литература

1. Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]. - М., 2002.
2. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения [Текст] / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. – М., 2000.
3. Лекант П.А. «Современный русский литературный язык [Текст]. - М., 2004.
4. Диброва Е.И. и др. Современный русский язык [Текст]. - М., 2005.
5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст]. – М., 1998.
6. Давыдов В.В., Лампшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника [Текст]. - М., 1982.
7. Львов М.Р. Основы теории речи [Текст]: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М., 2000.
8. Макеева С.Г. Современное воспитательное чтение [Текст]. – Ярославль, 2000.
9. Макеева С.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами русского языка как учебного предмета [Текст]. - Ярославль, ЯГПУ, 2002.
10. Макеева С.Г., Дворникова Е.В. Учебные задачи по русскому языку как средство личностно-языкового развития [Текст]. - Ярославль, ЯГПУ, 2008.
11. Макеева С.Г., Мартынова Е.Н. Обучение грамоте как компонент подготовки к школе [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: ЯГПУ, 2006.
12. Борисенко И.В. Обучение правописанию в начальной школе [Текст]. - Ярославль: ЯГПУ, 1998.
13. Борисенко И.В. Изучение языковой теории в начальной школе [Текст]. - Ярославль: ЯГПУ, 2003.
14. Борисенко И.В. Теоретические основы и технологии начального языкового образования [Текст]. - Ярославль: ЯГПУ, 2008.
15. Воробьева Е.А., Вирская Н.И. Контрольно-тренировочные

работы по современному русскому языку для студентов педфака (фонетика, лексикология) [Текст]. – Ярославль: ЯГПУ, 2005.

16. Воробьева Е.А., Вирская Н.И. Словообразование. Морфология. Контрольные задания и упражнения [Текст]. – Ярославль: ЯГПУ, 2008.

17. Воробьева Е.А., Вирская Н.И. Морфология. Синтаксис. Контрольные задания и упражнения [Текст]. – Ярославль, 2009.

*Учебное издание*

**Материалы для подготовки к итоговому  
междисциплинарному экзамену по специальности  
«Педагогика и методика начального обучения»**

**(Русский язык и методика его преподавания  
в начальной школе)**

Учебно-методическое пособие

Составители:

Светлана Григорьевна Макеева,  
Ирина Витальевна Борисенко,  
Елена Николаевна Мартынова,  
Елена Александровна Воробьева

Редактор С. С. Сосновкина  
Компьютерная верстка – И. В. Тимашев

Подписано в печать 10.03.2010. Формат 60x92/16  
Объем 5,75 п.л., 4,23 уч.-изд. л. Тираж 50 экз. Заказ № 56

Издательство Ярославского государственного  
педагогического университета им. К. Д. Ушинского  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 32-98-69, 72-64-05