

С.В. ЛОМАКОВИЧ
Л.И. ТИМЧЕНКО

Обучение русскому языку в начальной школе

1 класс

Пособие для учителя



Москва
БИНОМ. Лаборатория знаний

Ломакович С.В., Тимченко Л.И.

**Обучение русскому языку в начальной школе. 1 класс:
пособие для учителя. —**

В пособии подробно описано содержание обучения первоклассников родному языку, определяются его цели и задачи, раскрываются формы и методы учебной работы, роль и место учебника в совместной деятельности учителя и ребенка.

Пособие будет полезно учителям начальных классов, работающим не только по программе развивающего обучения, но и по другим программам, а также студентам и преподавателям педколледжей и педвузов, слушателям факультетов переподготовки учителей в системе последипломного образования.

ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний»
127473, Москва, ул. Краснопролетарская, д. 16, стр. 3,
Тел.: (495) 181-53-44, e-mail: binom@Lbz.ru
<http://www.Lbz.ru>, <http://metodist.Lbz.ru>

© ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2019
© Художественное оформление.
ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2019
Все права защищены

ОТ АВТОРОВ

Предлагаемая книга адресована учителю начальных классов. Она является частью учебно-методического комплекта (авторы С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко.), в который входят программа обучения русскому языку, учебник, рабочая тетрадь, тетрадь для контрольных работ, а также электронное приложение к учебнику.

Книга призвана помочь учителю в организации обучения русскому языку в 1 классе по образовательной системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова в тот период, когда закончена работа над «Букварем» и тем самым созданы предпосылки для перехода к систематическому изучению предмета «русский язык». Рабочие тетради в составе УМК организуют самостоятельную работу учащихся по отработке навыков письма и усвоению способов анализа таких единиц языка, как слово и предложение, а тетрадь для контрольных работ поможет учителю и учащимся в проведении тематического и итогового контроля. Электронное приложение (ЭП), содержащее тренировочные упражнения к каждой главе учебника, используется учителем для проведения фронтальной и индивидуальной работы в классе, в том числе с использованием мультимедийной доски, для организации повторения материала, который вызывает трудности в усвоении, а также для самостоятельной работы учащихся дома при участии старших.

Учебник и учебные пособия созданы на основе разработанной авторами программы обучения русскому языку в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Способ построения учебника, содержание, воплощенное в системе заданий и упражнений, выстроенной в логике формирования учебной деятельности, обеспечивают достижение учащимися образовательных результатов, предусмотренных этим документом, — личностных, предметных

и метапредметных, овладение универсальными учебными действиями, а также навыками проектной и исследовательской деятельности.

Учебник для 1 класса ставит задачей систематизировать и обобщить изученное в период обучения грамоте, в то же время его содержание выходит за рамки этой задачи. Оно представляет собой своеобразное введение в предмет «русский язык», раскрывающее перед учениками основные функции языка, устную и письменную формы его существования, роль в языке слова и предложения. Чтобы учитель смог уяснить особенности предлагаемого учебника 1 класса, в книге раскрыты психолого-педагогические основания курса, которому он соответствует, дана его характеристика, показано, в чем его отличительные особенности и своеобразие.

Основное содержание книги составляет описание методики развивающего обучения русскому языку, отвечающей требованиям государственного образовательного стандарта, с учетом психологических особенностей первоклассников – детей младшего школьного возраста. В ней описана технология обучения первоклассников русскому языку, позволяющая сформировать важнейшие компетенции и достичь необходимых образовательных результатов. Комментарии к главам и заданиям помогут педагогу разобраться в содержании учебника и определить его место и роль в процессе обучения. В книге приведены различные типы заданий, учебные игры, рекомендации к составлению и проведению диагностических и проверочных работ, а также их образцы. Примерное поурочное планирование подскажет учителю, как построить работу с детьми в логике развертывания учебного материала, подчиняя ее задачам обучения. Авторы не обошли вниманием различные учебные ситуации, возникающие в работе с первоклассниками, описав действия учителя, которые помогут ему успешно преодолеть такого рода трудности.

Эффективная работа с учебником и другими учебно-методическими материалами, обеспечивающая ощутимые педагогические результаты, требует от учителя систематической работы по совершенствованию профессиональных качеств. Он

должен воспитать в себе вкус к самообразованию — изучению классических работ по теории и практике развивающего обучения, в том числе работ по обучению языку, знакомству с новыми публикациями в этой области. Примерный список таких работ дан в конце этого пособия.

Авторы твердо убеждены в том, что учитель, сознательно избравший для своей работы образовательную систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, с помощью предлагаемого методического пособия успешно ее освоит и по достоинству оценит те возможности, которые система предоставляет для достижения предусмотренных ФГОС результатов обучения русскому языку младших школьников.

ОБЗОР ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (1–4 классы)

Обзор входящей в УМК программы обучения русскому языку в начальной школе позволяет проследить логику, в которой разворачивается его содержание.

Содержание обучения в **1 классе** представляет собой введение в начальный курс русского языка. Его задача — включить язык в сферу учебной деятельности ребенка, раскрыв его сущность как общественного явления: роль в жизни людей, в жизни русского народа.

С осмыслением языка как важнейшего средства человеческого общения связано обращение к речевому поведению самих учащихся, усвоение ими простейших форм речевого этикета. В этой части программы отражен пропедевтический этап систематической работы по овладению коммуникативными умениями и навыками, содержание которой изложено в разделе «Развитие речи».

Важной для вводного раздела курса является часть, посвященная двум формам речи — устной и письменной. Ее задача — рассмотреть то, что уже известно учащимся о звуковой стороне языка и его письменной форме, с точки зрения языка как средства общения, его роли в хранении и передаче человеческого опыта.

В связи с понятием о письменности как особой форме речи, отличной от его устной формы, возникает потребность обобщить и систематизировать то, что известно учащимся о русском письме, его графике и орфографии.

Введение в язык предполагает обращение к единицам языка — слову и предложению. Слово рассматривается как номинативная единица. При этом значение слова не отождествляется с общим грамматическим значением слова как части речи. Понятие о номинативной функции слов формируется в процессе их объединения в лексико-тематические группы: названия людей, животных, растений, конкретных предметов, их признаков, действий, явлений природы, чувств и т.п.

Другая задача раздела — показать роль предложений как единиц языкового общения, их способность отвечать разным

коммуникативным целям. Представление о предложении дополняется признаком восклицательности/невосклицательности — способностью сопровождать содержание выражением различных чувств.

В связи с формированием понятия о предложении как единице языкового общения решаются такие практические задачи, как умение определять границы предложений в тексте и оформлять их на письме, различать предложения по цели высказывания и по наличию эмоциональной окраски, соответственно интонировать их и ставить в конце точку, вопросительный и восклицательный знаки.

Обучение **во 2 классе** разворачивается в логике формирования орфографического действия. Его содержание подчинено задаче воспитания у учащихся орфографической зоркости — умения определять по ходу письма все имеющиеся в тексте орфограммы и избегать ошибок, пропуская буквы на месте орфограмм слабых позиций. Это умение формируется на основе усвоения понятия о позиционном чередовании звуков, об их сильных и слабых позициях.

Формирование понятия о сильной позиции опирается на представление об основной функции звуков в языке — смысловоразличительной. Это предполагает соотнесение звуковой оболочки слова с его значением, обращение к понятию об одном и том же слове и о разных словах. В связи с этим рассматриваются такие лексические понятия, как омонимия, синонимия и антонимия.

Понятие о позиционном чередовании вводится на чередованиях в основе слова, поскольку именно эта часть в слове выражает его лексическое значение. Введению этого понятия предшествует изучение состава слова, формирование умения членить слово на основу и окончание.

Из основной закономерности русского письма — обозначения звуков буквами по их сильной позиции — выводится общий способ решения орфографической задачи, а именно приведение звуков к сильной позиции путем изменения слова. Затем общий способ распространяется на написание корней, приставок, суффиксов и, наконец, окончаний.

Правописание корней в соответствии с законом русского письма опирается на понятие о корне как общей части

родственных слов. Из этого понятия выводится способ выделения корня в слове. Потребность в подборе ряда однокоренных слов, предусмотренная этим способом, мотивирует обращение к толковому словарю, что позволяет отработать приемы и навыки работы с ним. В процессе этой работы уточняется понятие о лексическом значении слова прежде всего в связи с явлением многозначности слов, пополняются знания о словах-омонимах.

Поскольку, подбирая родственные слова, учащиеся должны отождествлять корни, содержащие исторические чередования, программа предусматривает знакомство с этим типом чередований как непозиционным, ориентирует на использование его при проверке орфограмм (чередование гласных с нулем звука).

Специальное место в содержании раздела отводится работе с орфографическим словарем. Обращение к нему целесообразно после отработки уже известных учащимся приемов проверки орфограмм (изменением слова и с помощью однокоренных слов). Орфографический словарь выступает как авторитетный источник, призванный помочь в тех случаях, когда другие приемы бессильны.

Содержание обучения в **3 классе** продолжает развернутое во 2 классе формирование орфографического действия. Оно предусматривает распространение общего способа орфографического действия на написание приставок, суффиксов и окончаний русских слов.

Проверке орфограмм слабых позиций в приставках и суффиксах предшествует введение понятий об этих значимых частях основы и формирование способов их нахождения в слове. Применение общего способа решения орфографических задач позволяет установить соответствие написания приставок и суффиксов закону письма, отработать способ проверки орфограмм по сильной позиции и по специальным правилам.

Решение орфографических задач в окончаниях слов предполагает поиск сильных позиций в словах с тем же окончанием, а значит, и умение определять значения, выражаемые этой частью слова, т. е. грамматические значения. С этим связано обращение к вопросу о лексическом и грамматическом значении слова. Поскольку окончание может выражать разные

наборы грамматических значений в зависимости от того, какой частью речи является слово, на этом этапе возникает потребность в формировании обобщенного понятия о частях речи: часть речи объединяет слова с общим грамматическим значением («предмет», «признак предмета», «действие» и т. д.). Наличие у слова одного из этих значений связывается с его грамматическими особенностями: определенным набором грамматических значений. Овладение этим понятием позволяет различать слово как номинативную единицу (что слово называет) и слово как часть речи (что слово означает) и тем самым предупредить ошибки при анализе таких слов, как *гордость*, *синева*, *цветение*, *кипение* и т.п., номинативное значение которых не совпадает с общеграмматическим.

Поскольку выражаемые окончаниями грамматические значения неодинаковы у слов разных частей речи, в программе заложен путь последовательного рассмотрения грамматических свойств существительных, прилагательных и глаголов — частей речи, в окончаниях которых возникают орфографические задачи.

Изучение орфографического материала завершается обобщением и систематизацией усвоенных знаний. Программой предусмотрены классификация изученных орфограмм и соотнесение их со способами проверки, а также отработка умения применять общий способ при решении частных орфографических задач.

Заключительным в программе 3 класса является раздел «Предложение». Усвоенные на этапе формирования орфографического действия знания о грамматических значениях слов и особенностях их изменения создают предпосылки для успешного выявления синтаксических свойств слов — их роли как членов предложения. Обращение к роли слов в составе предложения, т.е. их синтаксической роли, предполагает усвоение понятия о членах предложения, тесно связанного с понятием о том, как оно устроено. Работая с предложением ранее, учащиеся имели дело с единицей общения, выявляли его коммуникативные свойства. Содержанием данного раздела предусмотрены повторение этих сведений и переход к анализу грамматических свойств предложения, которые определяют его роль как средства языкового общения.

Поскольку предложение возникает в результате соединения отдельных слов в конструкцию, то важным для его понимания является вопрос о синтаксической связи между словами. Усвоение этого понятия лежит в основе умения устанавливать связи между словами в предложении, которые не всегда очевидны. Анализ синтаксических связей позволяет овладеть понятием о главных членах предложения — подлежащем и сказуемом: эти слова противопоставляются другим словам в предложении как грамматически независимые от других, тогда как те подчиняются им по смыслу и грамматически.

Противопоставление подлежащего и сказуемого друг другу опирается на роль каждого из них в предложении. Особая роль сказуемого осознается в связи с выявлением такой грамматической особенности предложения, как соотнесенность его содержания с действительностью: именно сказуемое, используя глагольные формы времени, актуализирует содержание, что и делает предложение единицей общения. Из понятия о сказуемом вытекает способ его определения в предложении. Способ же нахождения подлежащего опирается на понятие о взаимной смысловой и грамматической связи со сказуемым.

На противопоставлении главных и второстепенных членов как обязательных и необязательных в составе предложения усваивается понятие о предложениях распространенных и нераспространенных. Изучение предложения завершается темой «Однородные члены предложения». Они рассматриваются как слова, объединенные общей ролью в предложении (как его главные или второстепенные члены).

Словосочетание предстает перед учащимися как вычленяемая из предложения номинативная единица. Это предполагает сравнение словосочетания со словом: в отличие от него словосочетание представляет собой расчлененное (развернутое, более точное) наименование. Особенность номинативной функции словосочетания связывается с его формой как составного наименования. В связи с этим выясняется строение словосочетания: наличие в его структуре главного и зависимого слов.

Содержание обучения в **4 классе** определяется задачей представить части речи русского языка в их системе, последовательно рассмотреть слова каждой из них с точки зрения грамматических особенностей и синтаксической роли в предложении.

То, что этот раздел следует за синтаксическим, позитивно сказывается на изучении частей речи, оно обогащается анализом их сочетаемости с другими словами и роли как членов предложения.

Знания по синтаксису помогают сопоставить такие части речи, как самостоятельные и служебные, полнее обозначить их различия. При анализе полнозначных слов учащиеся могут содержательно противопоставить глагол именным частям речи, используя знания о членах предложения.

Особое место в системе частей речи отводится местоименным словам, традиционно объединяемым в особую группу: они не называют, а лишь отсылают к тем или иным названиям. Анализ грамматических значений местоименных слов позволяет обнаружить, что они не имеют единого набора грамматических значений, а соотносятся по грамматическим признакам с разными самостоятельными частями речи. Общий принцип объединения слов в части речи уточняется в ходе изучения сначала служебных, а затем и самостоятельных частей речи: существительных, прилагательных, числительных, глаголов и наречий. Программой предусмотрено расширение представлений учащихся об их грамматических значениях, особенностях словообразования, о синтаксической роли в предложении и тексте.

Общий способ морфологического анализа применяется учащимися при изучении ранее неизвестной им части речи — наречия, устанавливается отличительная грамматическая особенность этих слов — их неизменяемость, отсутствие грамматических значений.

Особое внимание уделено в содержании раздела орфографической работе. В связи с изучением отдельных частей речи рассматриваются особенности правописания их значимых частей, пополняются знания о типах написаний, изучаются новые орфограммы, устанавливаются способы их проверки. Правописные навыки отрабатываются в процессе работы с текстом, предусмотренной программой развития речи.

В учебниках предусмотрена систематическая работа по развитию речи младших школьников. Она ведется на протяжении всего курса русского языка в начальной школе, органически сочетаясь с ним. Задача практического овладения языком,

сознательного выбора языковых средств в ситуациях речевого общения решается на основе усвоения учащимися системы языковых понятий и формирования навыков анализа языковых единиц, прежде всего таких, как слово и предложение.

Развитие речи предполагает обогащение словарного запаса учащихся. Этому способствует работа с толковым словарем, в частности, при подборе однокоренных слов. Вниманием к лексическому значению слов отмечены также такие заложенные в программе виды работ, как анализ прямых и переносных значений слов в тексте, определение слов по их толкованию, решение кроссвордов, отгадывание загадок, подбор к словам синонимов и антонимов, объяснение происхождения отдельных слов. Важный аспект лексической работы — обращение к тематическим группам слов, наблюдение над их лексической сочетаемостью.

Работа с предложением в связи с задачами развития речи предусматривает вычленение предложения из текста как завершенного его отрезка; выявление признаков предложения как коммуникативной единицы и формирование на этой основе умения употреблять в своей речи предложения, разные по цели высказывания, правильно оформлять их на письме, распространять предложения словами и словосочетаниями, использовать в их составе однородные члены для наиболее полного раскрытия мысли.

Работа со словом и предложением в связи с развитием речи учащихся предполагает их анализ в составе текста. Текст предстает перед учащимися как особый предмет изучения, предоставляя широкие возможности для развития устной и письменной речи учащихся. Анализ текста прежде всего связан с выявлением признаков его связности и формированием на этой основе умения озаглавливать текст, отражая в названии предмет сообщения, тему или же главную его мысль, восстанавливать деформированный текст, восполнять недостающие части. Программой предусмотрены работа с текстами разных функциональных типов, анализ их структуры и композиции. Это отнесение текста к одному из трех типов — описанию, повествованию или рассуждению, членение текста на части, составление плана текста — сначала коллективное, под руководством учителя, а затем и самостоятельное. В содержание

программы заложен переход от репродуктивных форм работы — устное и письменное изложение текста по заданному или коллективно составленному плану — к заданиям, предполагающим авторство, — к созданию собственных текстов (сочинений на заданную тему). Более доступными для младших школьников являются изложения и сочинения повествовательного характера, которые постепенно усложняются включением элементов описания и рассуждения (комбинированные тексты). Практическая направленность обучения языку реализуется также в предусмотренных программой навыках деловой речи: написании письма, объявления, приглашения и т.д.

Вместе с тем обращение к тексту преследует не только коммуникативные цели, поскольку в процессе работы с ним отрабатываются орфографические и пунктуационные навыки: письмо текстов под диктовку, списывание, свободное письмо (сочинение).

Работа над развитием речи охватывает как письменную, так и устную ее формы. Учащиеся осваивают формулы речевого этикета, обучаются искусству диалогической речи: умению обмениваться мнениями, убеждать, отстаивать свою точку зрения.

Изучая русский язык, учащиеся работают с текстами разной стилевой принадлежности. В диалоге обнаруживаются особенности разговорного стиля. При написании письма, объявления, приглашения ученики знакомятся с образцами официально-делового стиля. Работая с толковым словарем, они имеют дело со словарной статьей как образцом научного стиля. Определение оттенков переносных значений слов в текстах художественных произведений позволяет выявить образный характер художественной речи. В связи с этим в программе по развитию речи для 4 класса предусмотрена систематизация сложившихся у учащихся представлений о стилевом разнообразии русской речи.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ, ПОЛОЖЕННЫЕ В ОСНОВУ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Концепция обучения младших школьников русскому языку, реализуемая в учебнике и учебных пособиях, входящих в учебно-методический комплект, основывается на психологической теории развития Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Особенность такого обучения состоит в том, что основные его задачи решаются в связи с развитием способностей ребенка, прежде всего способности мыслить, воспитанием его интересов, становлением как личности. В системе образования, основывающейся на этой теории, обучение школьника является его собственной деятельностью, направленной на него самого и преследующей цель саморазвития.

Отправными в создании УМК по русскому языку в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова стали положения классических трудов, раскрывающих сущность деятельностного подхода к обучению (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), работ по теории и практике развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, А. К. Дусавицкий).

Известно, что в последние десятилетия подход к школьному образованию существенно изменился. Информационное общество меньше беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются сегодня постоянным изменениям и устаревают подчас раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Гораздо важнее, чтобы в экономику, науку, культуру приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией, совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, когда это оказывается необходимым, новые знания, ведь именно этим им придется заниматься всю их со-

знательную жизнь. Современное информационное общество в огромной степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, критически мыслить и самостоятельно принимать решения, грамотно работать с информацией. Поэтому для воспитания человека новой формации важна прежде всего возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем в процесс не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и четкого осознания того, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Это также возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, возможность широкого общения со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира, возможность свободного доступа к необходимой информации не только в информационных центрах своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования. И здесь ключевую роль играют новые педагогические и информационные технологии. Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение в школьное образование новых педагогических технологий позволяет изменить саму парадигму образования, наиболее эффективно реализовать заложенные в ней возможности.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования, с тем чтобы ученик действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы его познавательная деятельность находилась в центре внимания педагогов – исследователей, разработчиков программ образования и средств обучения.

Модернизация современного российского образования, реализуемая в рамках Национального проекта «Образование», Концепции модернизации образования, национальной

образовательной инициативы «Наша новая школа», поставила перед отечественной педагогической наукой новые задачи, требующие замены старой знаниевой парадигмы на компетентностную.

Начиная с 1996 года, с появлением проекта развития европейского образования «Среднее образование в Европе», вопрос теоретического обоснования и методологической разработки компетенций и компетентностей стал приоритетным. В связи с этим появилось большое количество исследований, посвященных изучению сущности компетентностной образовательной парадигмы. Среди них особую теоретическую и практическую значимость имеют научные труды В. А. Болотова, Э. Д. Днепров, И. А. Зимней, Д. А. Иванова, В. В. Лебедева, В. В. Серикова, И. С. Фишмана, В. Д. Шадрикова и др. При этом ряд ученых (С. Г. Воровщиков, А. Н. Дахин, Г. К. Селевко, Б. И. Хасан, Г. А. Цукерман, А. В. Хуторской и др.) придают особое значение разработке технологий и методик формирования образовательных компетенций. Среди них находим имена тех, кто заявляет об актуальности и особой значимости для модернизации российского образования выдвинутых отечественной психолого-педагогической наукой и обоснованных на практике идей развивающего обучения, а также разработанных на их основе образовательных технологий.

Развивающее обучение активно внедряется в отечественную школьную практику с 60-х годов XX века. В его основу легли концептуальные идеи П. С. Выготского, С. П. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др. Достижения развивающего обучения как дидактической системы и особой технологии, предвосхитивших становление компетентностной образовательной парадигмы в современном мире и в полной мере отвечающих ее ценностям, были положены в фундамент образовательной системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

Говоря о месте образовательной системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова в процессе модернизации российского образования, следует подчеркнуть, что по своей сути она имеет множество точек соприкосновения с компетентностной парадигмой. Это определяется общностью целей педагогического воздействия: воспитание креативной личности, способной к решению проблем и действию в нестандартной ситуации на базе развитых личных способностей и сформированных ком-

петенций. Взаимосвязь обусловлена и тем, что образовательные компетенции представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, практический опыт, овладение различными способами стандартной и творческой учебно-познавательной деятельности, способностью и готовностью к ее осуществлению на основе сложившихся ценностно-смысловых ориентиров и внутренней мотивации личности. Отсюда очевидна диалектическая взаимосвязь двух научных областей: формирования ключевых образовательных компетенций и развивающего обучения.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение в обучении, в том числе и в обучении младших школьников, образовательных стандартов нового поколения. Речь идет о прописанной во ФГОС общей системе образовательных результатов школьников, выстроенной на основе определения и отбора ключевых компетенций: понятийное знание рассматривается в документе как основа для формирования ключевых компетентностей школьников, а также как основа их личностного развития. Иначе говоря, образовательные результаты — это социальные и иные компетентности, социальный опыт, приобретенный учащимися в ходе освоения образовательных программ. Понятно, что обеспечение достижения предусмотренных ФГОС образовательных результатов — личностных, предметных и метапредметных, решение задачи формирования у младших школьников универсальных учебных действий, а также навыков проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения русскому языку требуют особой его организации. Методика работы учителя по достижению учащимися указанных образовательных результатов описана в последующих разделах этой книги.

В разработке программы обучения младших школьников русскому языку в образовательной системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова авторы опирались на положения научно-методических работ В. В. Репкина и П. С. Жедек. Основопологающей в этих работах является мысль о том, что ребенок должен

стать на уроках родного языка подлинным, сознательным **субъектом** учебной деятельности, т.е. **научиться изучать** язык, овладеть способами его анализа. Достичь этого можно в том случае, если язык предстанет перед школьником не только как важнейшее средство человеческого общения, но и как строгая, последовательная и поэтому понятная ему система. Усваивая ее, он постигает тайны языка, его основные закономерности, овладевает им сознательно. Движение в языковом материале, осознаваемое ребенком как путь, где его ждут открытия, пусть даже самые малые, а значит, и новые умения, создает предпосылки для возникновения интереса к языку и желания его изучать.

Таким образом, овладение практическими умениями и навыками, развитие устной и письменной речи учащихся опираются в развивающем обучении на знания о языке. Сделать использование языковых средств в речи ребенка осознанным, научить его оценивать их соответствие природе языка и его нормам, а также с точки зрения уместности в различных ситуациях языкового общения, развить то, что называют чувством языка и что является непременным условием языковой, а значит, и общей культуры человека, обеспечив тем самым действительное, а не на словах осознание богатства родного языка и умение ими пользоваться, — все это возможно на основе истинных знаний о языке. Такими могут быть лишь знания, добытые в процессе постижения сущности языковых явлений, на первый взгляд простых и очевидных.

Важным практическим действием, овладевать которым школьнику предстоит на протяжении всего периода обучения языку, является письмо. Как показано в работах П. С. Желек, формирование этого действия в соответствии с изложенными принципами должно опираться на языковую теорию — общий принцип, лежащий в основе русского письма. Поэтому содержание предмета «русский язык» в начальной школе составляет система понятий, раскрывающих ведущий принцип русской орфографии и закономерности русской графики. Прочные орфографические умения и навыки могут быть сформированы лишь на основе овладения этими общими принципами. Ведущим для русского письма является фонематический принцип, в соответствии с которым буквами обозначаются фонемы — ряды позиционно чередующихся звуков. При этом фонему представляет

один из ее позиционных вариантов — звук в сильной позиции. Понять существо этого принципа ребенок может, овладев рядом понятий. Ему предстоит обнаружить связь между звуковой оболочкой слова и его лексическим значением и выявить роль звуков (фонем) в языке — их способность различать слова по значению. Ученик должен выявить позиционное чередование звуков, соотнести звуковой состав слова с его буквенной записью и установить соответствие букв фонемам, а не реальным звукам. Открывая эти отношения, ребенок усваивает наиболее общие понятия фонетики и графики, а затем и орфографии. Усваивая понятие об орфограмме, он учится ставить орфографические задачи и решать их, т.е. овладевает орфографическим действием. В основу этого действия положен общий способ, который вытекает из ведущего принципа письма — обозначение звуков буквами по их сильной позиции. Общий способ затем распространяется на решение конкретных орфографических задач.

Овладевая общим способом письма, учась применять его для решения разных орфографических задач, ученик неизбежно выходит за рамки фонетики и орфографии, обращаясь к разнообразным свойствам слова как центральной единицы языка: к его лексическим и грамматическим значениям, к морфемному составу (из каких значимых частей слово состоит, как образовано, каким членом предложения является). Понятно, что, изучая слово, ученик анализирует и другие единицы языка: звуки (фонемы), морфемы, части речи, словосочетания, предложения. Это значит, что он овладевает различными способами языкового анализа: лексического, морфемного, словообразовательного, морфологического и синтаксического.

Таким образом, обучение русскому языку в соответствии с изложенными принципами решает задачу обучения письму на основе введения младших школьников в науку о языке, что отвечает дидактическому принципу научности, лежащему в основе сознательного овладения богатствами родного языка, формирования на этой основе прочных коммуникативных навыков, воспитания языковой культуры школьников. Так решается задача реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников русскому языку, обеспечивающего достижение образовательных результатов, предусмотренных ФГОС НОО.

СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 1 КЛАССЕ

Систематический курс русского языка в 4-летней начальной школе вводится после того, как изучен букварь и обучение грамоте можно считать завершенным. Начало этого курса приходится на заключительный период обучения в 1 классе и охватывает 50 учебных часов.

Учителю, приступающему к организации обучения русскому языку с использованием учебника для 1 класса, необходимо осознать место представленного в нем содержания в системе работы по программе развивающего обучения.

Содержание обучения русскому языку в 1 классе представляет собой своеобразное введение в науку о языке, в то время как обучение грамоте, предшествующее ему, является подготовительным этапом, призванным обеспечить освоение систематического курса. Следует обратить внимание на то, что учебник и программа, на основе которой он составлен, обеспечивают успешный переход к систематическому изучению русского языка учащимися независимо от того, по какому букварю они обучались грамоте. Учебный материал подан в учебнике таким образом, что позволяет стереть различия в подготовке учеников, обучавшихся по разным букварям: то, что одни только изучают, другие имеют возможность повторить. Такое «выравнивание» учащихся осуществляется благодаря тому, что усвоение основного, нового для ребенка содержания курса опирается на систематизацию и обобщение изученного ранее.

В результате «выравнивания» все учащиеся **должны**:

- определять границы предложений в устной речи и на письме, ставить в конце предложений точку и другие знаки;
- вычленять слова из предложения, различать слова-названия и служебные слова;
- определять последовательность звуков в слове и их количество;
- делить слово на слоги и определять ударный слог;
- различать гласные и согласные звуки, согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие;

- записывать слово знаками упрощенной фонетической транскрипции;
- различать звуки и буквы;
- знать буквы русского алфавита, правильно их называть;
- владеть законами русской графики, уметь обозначать мягкость согласных и знать различные способы обозначения на письме звука [й'];
- знать, что такое орфограмма, уметь писать слова и предложения, содержащие орфограммы, не связанные с обозначением звуков (большая буква, перенос слова, отдельное написание служебных слов со словами-названиями), а также с орфограммами сильных позиций *жи—ши, и, ы* после *ц, ча—ща, чу—щу, чн, чк*;
- уметь списывать слова и предложения, содержащие кроме указанных орфограмм также орфограммы *о, ё* после шипящих, разделительные *ь* и *ъ* знаки, шипящий на конце слова, мягкий согласный перед мягким.

Чтобы избежать при «выравнивании» исключительно репродуктивной учебной работы, дублирования того, что изучалось в период обучения грамоте, в заданиях учебника заложена потребность в рефлексии известного ранее на принципиально ином, более высоком уровне. То, что следует повторить, органично включено в новое учебное содержание: прошлое знание оказывается необходимым условием решения новых учебных задач.

Каково же это новое содержание, усвоение которого и составляет основную задачу обучения русскому языку в этот период? Оно изложено в двух разделах программы: «Язык и речь» и «Слово и предложение». Задача этих разделов — ввести ребенка в науку о языке, включив язык в сферу его учебной деятельности как предмет познания. В связи с этим в обучении предстоит решить две задачи: 1) раскрыв ребенку значимость языка в жизни людей и его собственной жизни, создать тем самым мотивацию для его изучения и 2) уточнить предмет изучения: представить задачу изучения языка как задачу изучения его единиц — слова и предложения.

Решению первой из обозначенных задач подчинено содержание **раздела «Язык и речь»**. Оно нацелено на выявление разнообразных функций языка как общественного явления:

связь со способностью человека мыслить, роль в хранении и передаче человеческого опыта, в обеспечении общения между людьми. Осмысление роли языка в жизни общества предполагает обращение к понятию о родном языке, его богатстве и красоте, об умении пользоваться им. При обсуждении этого круга вопросов формируется познавательный мотив: чтобы уметь пользоваться языком, нужно открывать его секреты — учиться языку, как любому другому делу. Это и составляет содержание *первой главы учебника «Для чего нужен язык?»*.

В связи с раскрытием роли языка как средства общения между людьми ученик осознает также роль языка в его собственной жизни, у него возникает потребность в овладении коммуникативными умениями и навыками, первое из которых — умение использовать в своей речи формулы речевого этикета, оформлять свои высказывания в соответствии с установленными нормами. Содержание *второй главы учебника «Могут ли люди общаться без добрых слов?»* подчинено решению этих задач.

Уяснению сущности языка как общественного явления способствует также осознание того, что язык существует в двух своих формах: устной и письменной. Роль письма раскрывается в *третьей главе «Зачем нужна письменность?»*. Усвоение ее содержания опирается на понятие о букве как знаке звука, на понимание соотношения между звуковой и буквенной формами слова, об алфавите как строго определенной последовательности буквенных знаков. Проблема обозначения звуков буквами обсуждается здесь на принципиально новом для детей уровне. Она возникает в связи с вопросом о происхождении письменности, о развитии письма и возникновении его буквенной формы, о русском алфавите, об использовании алфавита в документах письменности. Здесь же возникает вопрос о нормах письменной речи, обеспечивающих успех письменного общения между людьми, т. е. вопрос о необходимости знать правила письма. Таким образом, правописание выступает для ребенка как один из аспектов изучения языка. В связи с этим у него возникает необходимость оценить свои правописные знания и умения, проверить себя. Решение такой задачи позволяет учащимся повторить материал букварного периода — периода обучения грамоте. Речь идет о закономер-

ностях русской графики, а также об орфограммах, не связанных с позиционным изменением звуков в слове.

Содержание *четвертой главы «Умею ли я обозначать звуки буквами?»* нацелено на повторение основных графических правил, и прежде всего слогового принципа русской графики: способности гласных букв указывать на твердость-мягкость предшествующих согласных звуков. Вместе с отработкой навыка обозначения мягкости согласных с помощью букв гласных повторяется также другой способ — постановка после согласных мягкого знака. У ребенка появляется возможность не только для повторения правил и отработки графических умений, но и для систематизации своих знаний. Сопоставление же разных способов обозначения мягкости согласных на письме позволяет объективировать и предъявить в виде схем позиционность графических приемов. Понятие позиции раскрывается на этом этапе как понятие соседства звука в звучащем слове.

Важное место в работе над совершенствованием графических умений учащихся занимает отработка способов обозначения звука [й'], также связанных с его позицией в слове.

Отдельная *пятая глава учебника «Умею ли я писать слова с орфограммами?»* посвящена орфографии. В ней содержится система заданий, позволяющих ребенку усвоить понятие об орфограмме, отработать умение писать слова с изученными орфограммами, а затем проконтролировать, овладел ли он прописными навыками.

Задания учебника построены так, чтобы ученик научился видеть в тексте все те орфограммы, которые он открыл в период обучения грамоте. Что же касается письма, то его успех во многом обеспечивает рефлексия того, каковы реальные возможности ученика в решении орфографических задач. Работая с текстом, содержащим орфограммы, ребенок должен осознавать, какие из изученных орфограмм он уже умеет проверять, а какие пока еще нет, намечая тем самым перспективу дальнейшего изучения орфографии.

Задания главы обеспечивают отработку умения писать слова с орфограммами, не связанными с обозначением звуков (большая буква, перенос слова, раздельное написание служебных слов со словами-названиями), а также с орфограммами сильных позиций *жи—ши; и, ы* после *ц; ча—ща, чу—щу; чн, чк*.

Слова, содержащие орфограммы, которые учащиеся видят, но пока не умеют проверять, предлагаются в текстах для списывания. Это орфограммы *о, ё* после шипящих, разделительные *ь* и *ъ* знаки, шипящий на конце слова, мягкий согласный перед мягким.

Систематизация и обобщение знаний из области графики и орфографии, включенные в разговор о письменной форме языка, завершают раздел программы, раскрывающий ребенку значимость языка в жизни людей и мотивирующий необходимость его изучения. Другой задаче вводного курса, каковым и является предмет «русский язык» в 1 классе, а именно задаче представить язык в виде основных его единиц, подчинено содержание **второго раздела программы «Слово и предложение»**.

Слово и предложение должны предстать перед ребенком как единицы, обеспечивающие основные функции языка: коммуникативную — быть средством общения и номинативную — функцию называния, именованя.

О способности слова называть учащиеся узнали в букварный период. Осмысливая роль звуков в языке, они открыли: с помощью звуков различаются слова по значению. О том, что слово называет, мы узнаем благодаря его звуковому составу. Теперь, зная о роли языка в жизни людей, ученики должны по-новому посмотреть на способность слова называть. Им предстоит осознать, что слово существует не само по себе. Слово — единица языка. Называя, слово обеспечивает важнейшую функцию языка как средства общения. Предметом анализа становится работа слов в языке. *Шестая глава учебника* так и называется: «*Какая у слова работа в языке?*»

На этом этапе умение определять значение слова выступает прежде всего как умение относить слова к той или иной лексико-тематической группе: названиям людей, животных, растений, чувств, явлений природы, признаков предметов, черт характера человека, действий и т. п. При этом перед учащимися ставится задача овладеть способом классификации: научиться различать конкретные и абстрактные значения слов. Речь идет об умении различать названия материально представленных объектов — конкретных предметов, людей, животных, растений и т. п. (их принято называть пред-

метами), а также названия отвлеченных от этих объектов признаков или же действий, совершаемых ими (над ними), т. е. абстрактные названия.

Учитель должен понимать, с какой абстракцией имеет дело младший школьник, классифицируя слова по значению, осознать истинные причины трудностей, с которыми он сталкивается в этой работе, и помогать ему преодолевать их. Поэтому следует обратиться к анализу трудностей, связанных прежде всего с различением слов — названий предметов и слов — названий их признаков и действий. Научить узнавать эти слова можно, показав различия между самими предметами, с одной стороны, и их признаками и действиями — с другой: признаки и действия помогают различать предметы, которым они принадлежат. Это различие отражено в языке: от слов — названий предметов ставятся вопросы к словам — названиям признаков и действий. В процессе этой работы используются вопросительные слова *какой?* и *что делает?*, которые превращаются во вспомогательное средство различения слов. Вопросы выступают в роли слов-эталонов: если слово отвечает на вопрос *кто?* или *что?*, оно называет сам предмет, если же отвечает на вопрос *какой?* — его признак, если же на вопрос *что делает?*, то это название действия, совершаемого с этим объектом или же им самим. Таким образом, задача заключается лишь в том, чтобы закрепить разные вопросы за теми или иными тематическими группами. В результате ребенок, пользуясь приемом подстановки — ставя к слову вопрос, распознает разные по характеру своего значения слова.

Следует отметить, что овладение методом подстановки является для детей специальной задачей: детям бывает трудно поставить к слову вопрос. Например, к слову *река* дети ставят вопрос так: *река что делает? течет*, т. е. ставят вопрос к названию действия, совершаемого рекой, неосознанно подменяя им вопрос к самому названию — слову *река*. Преодолеть эти трудности позволяет ряд методических приемов, описанных далее в комментариях к этой теме программы, отдельные из которых, безусловно, знакомы учителю из опыта его работы.

Необходимо также остановиться на трудностях иного рода, а именно тех, которые связаны с анализом «опредмеченных» названий разнообразных признаков и действий (*близна*,

цветение, ходьба и т. п.). Лексическое значение этих слов не соответствует их общему грамматическому значению — значению предмета, свойственному именам существительным. Поскольку эти слова могут становиться в речи предметом сообщения, то они сочетаются с названиями признаков и действий, приобретая при этом, как и слова — названия материальных объектов, общее значение *носителя* признака или действия, свойственного частям речи. Умение объединять слова на основе этого общего значения имеет практическое значение: при построении предложений по заданной схеме в ней должно быть отражено именно это частеречное, а не лексическое значение слов: ведь в роли членов предложения, прежде всего главных, выступают не лексемы, а части речи. Объединить различные по своей номинативной функции слова в группу, называющую столь разное — материальные предметы, людей и животных, растения, а также «опредмеченные» признаки и действия, — на этом этапе, когда понятие о частях речи еще не сформировано, помогают вопросы. Роль вопросов как вспомогательного средства различения слов — названий предметов, признаков и действий объясняется их способностью замещать эти названия. Ведь вопросы — это не что иное, как те же существительные, но только местоименной природы: они не называют прямо, а лишь отсылают к прямым названиям или к самим предметам. Поэтому-то вопросы *кто? что?* можно поставить к любому «опредмеченному» названию — и к такому, как *стол*, и к таким, как *белизна* и *кипение*. Чтобы научить относить такие разные названия к одной группе — названиям предметов, нужно выявить способность всех этих слов отвечать на вопросы *кто? что?* независимо от того, что они называют: людей, животных, растения, конкретные предметы, чувства, явления природы, цвета, действия и т. п. Эта группа слов может так и называться: слова, отвечающие на вопросы *кто? что?*.

Учитель знает о трудностях, с которыми сталкиваются ученики, различая слова — названия предметов, с одной стороны, и слова — названия признаков, а также слова — названия действий — с другой. При этом им неясно, что понимается под словом «предмет». У ребенка закономерно возникает вопрос: *мама* — это предмет? Равно как предметы ли *бег, цветение, кипение, гордость, радость, синева* и т. п.? В этом случае

происходит подмена одного понятия другим, когда требуется анализ номинативного значения слова, а на деле ребенка нацеливают на анализ слова как части речи, не заботясь о том, что способом такого анализа он не владеет. Часть детей довольно быстро схватывает, что от них требуется: ведь они, будучи носителями языка, владеют его грамматикой практически. Однако интуиция помогает далеко не всем, и решение задачи превращается в проблему. Другое дело овладение способом, опирающимся на умение ставить вопрос. Этот способ предполагает сознательное обращение к языковому опыту ребенка как носителя языка — умению замещать в своей речи различные слова-названия местоимениями, т. е. ставить к ним вопросы. Овладение таким способом требует лишь отработки этого умения. Здесь лексический анализ слов не подменяется морфологическим: он предполагает движение от конкретных лексических значений слов сначала к значениям, свойственным той или иной тематической группе, а затем и к значениям еще более общим, таким как значения носителя признака или действия, а также значения признака и действия как таковым. Конечно, такая работа создает предпосылки для формирования понятия о частях речи как классах слов, объединенных на основе не только грамматических признаков, но и лексических свойств, а именно на основе типов лексического значения, получивших в языке определенное грамматическое оформление. Речь идет о частях речи как лексико-грамматических классах слов.

Работая с учащимися над лексическими значениями слов, ориентируя их на различение слов — названий предметов, признаков и действий, учитель сталкивается также с трудностями в противопоставлении так называемых живых и неживых предметов. В этом случае необходимо осознать, чего хочет добиться учитель. Наверное, не того, чтобы ребенок различал живую и неживую природу, поскольку такое различение не имеет никакого языкового смысла: оно не закреплено в языковых формах. На самом деле учителем в этом случае движет стремление научить детей различать существительные одушевленные и неодушевленные. Поскольку категория одушевленности-неодушевленности в языке является грамматической, такой анализ неуместен и не обеспечен средствами на

этапе изучения слова со стороны его лексического значения. Другое дело, что этот вопрос возникает в связи с тем, что обнаруживается способность одних слов отвечать на вопрос *кто?*, а других — на вопрос *что?*. Это явление стоит не только наблюдать, важно также проследить, к каким словам-названиям можно поставить вопрос *кто?*, а к каким — *что?*. При этом окажется, что к словам, называющим явления живой природы, таким как животные и растения, в языке ставятся разные вопросы: к названиям животных — вопрос *кто?*, к названиям же растений — вопрос *что?*. В таком случае ученик может использовать эти вопросы для уточнения отнесенности слова к тематической группе. Отмеченные трудности возникают из-за того, что вопросы *кто? что?* рассматриваются как «живой» и «неживой» вопросы: *кто?* — вопрос к «живым» предметам, вопрос *что?* — к «неживым». На самом же деле вопрос *кто?* ставится к одушевленным существительным, а вопрос *что?* — к неодушевленным, что не одно и то же. Так, в частности, неодушевленные существительные называют и «неживые» предметы, и явления живой природы, например растения. Подмена языковых понятий понятиями реальной жизни и создает трудности в анализе слов. Иное дело соотношение вопросов с тематическими группами, обнаруживающее несоответствие фактов языка житейским представлениям, которое приоткрывает детям одну из тайн языка, связанную с грамматической категорией одушевленности-неодушевленности (позже она будет раскрыта в связи с различиями в склонении этих существительных).

Оценивая положительно умение ставить к словам вопросы, вместе с тем не следует преувеличивать их роль в обучении на этом этапе: здесь они лишь призваны облегчить различение слов по типу их лексического значения. Само же это умение — отнесение слова к той или иной тематической группе, а потом и к группам слов, называющих носителей признаков и действий (слова, отвечающие на вопросы *кто? что?*) или же сами эти признаки и действия, имеет смысл лишь в связи с необходимостью задавать учащимся определенные слова и предложения, чтобы организовать работу с ними: выделить нужное слово из предложения, построить предложение, состоящее из слов оп-

ределенных типов и т. п. Для учащихся важнее на этом этапе обучения овладеть понятием о номинативной функции слова, проанализировать его способность служить названиями реальных действительности, учиться толковать значения слов, объяснять, что они называют, чему в немалой степени способствует умение объединять слова в лексико-тематические группы.

Последнее, что ученики отмечают в слове как единице языка, — это его способность служить строительным материалом для предложения. Это готовит их к решению новой задачи — осмыслению роли предложения как коммуникативной единицы языка. Об этом идет речь в *заключительной главе учебника «Как работает в языке предложение?»*.

Содержание главы раскрывает свойства предложения как единицы, в которой язык реализует свое основное назначение — служить средством формирования, выражения и сообщения мысли. Имеющиеся у школьников сведения о целеустановке предложения (об этом шла речь уже в букварный период в связи с задачей научить детей ставить в конце предложения точку и вопросительный знак) теперь осмысливаются как способность предложения отвечать цели говорящего — сообщать или спрашивать о чем-либо, побуждать к действию. Исходя из этого, учащиеся и разграничивают разные по целеустановке предложения: повествовательные, вопросительные и побудительные. При этом отличительным признаком разных по коммуникативной цели предложений в устной речи выступает их интонация, в письменной же — обусловленный ею знак в конце предложения. Поэтому задача распознавания предложений, разных по цели высказывания, решается не только благодаря анализу их содержания, но и с учетом интонации, с какой они произносятся. Умение распознавать характерные для разных коммуникативных типов предложений интонационные рисунки, в свою очередь, невозможно без умения *воспроизводить* каждый из них. Поэтому на данном этапе важно научить учащихся правильно интонировать разные по целеустановке предложения и соответственно распознавать их, а также ставить в конце предложений нужный знак.

Тем же способом решается задача распознавания и воспроизведения в речи восклицательной интонации. Уже

в период обучения грамоте учащиеся обращали внимание на то, что отдельные предложения в тексте произносятся с особым чувством, а также на то, что в конце таких предложений ставится восклицательный знак. Восклицательность осознается как выражение говорящим собственных чувств и эмоций, сопутствующее содержащимся в предложении сообщению, вопросу или побуждению. Кроме того, рассмотрение восклицательных предложений в контексте функционирования языка как средства общения позволяет учителю обнаружить перед учащимися связь восклицательности, т. е. эмоциональной окрашенности предложения, с коммуникативным намерением говорящего, и прежде всего с намерением побудить слушающего к действию, чему способствует влияние на эмоциональную сферу адресата речи с помощью особой, восклицательной интонации высказывания. Восклицательные предложения противопоставляются невосклицательным — предложениям, лишенным эмоциональной окрашенности.

Работа с предложением на уроке предполагает его вычленение из текста или же введение предложения в поле зрения ученика с помощью отвлеченного образца: построение предложений по заданной схеме, что, в свою очередь, предполагает умение представлять предложения в виде схем. Этот вид учебной работы, известный детям еще в период обучения грамоте, предусматривает использование слов как строительного материала при построении предложений по заданной схеме. Ориентиром в подборе слов для ученика является характер их лексического значения (что слово называет), который находит отражение при обозначении слов в составе схем отдельных предложений. Так обнаруживается связь между способностью слова называть и способностью предложения сообщать, содержать вопрос или побуждение.

Обучение в 1 классе завершается обобщением того, что было изучено детьми за год.

В заключение обзора содержания, целей и задач обучения русскому языку в 1 классе следует отметить, что его организация требует от учителя знания психологических основ развивающего обучения, а также владения специфическими, соответствующими его духу дидактикой и технологией.

СТРУКТУРА УЧЕБНИКА И СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В НЕМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Содержание учебника для 1 класса, как и всех других учебников, входящих в УМК, выстроено в **задачной форме**. Оно представляет собой систему заданий, направленных на овладение важнейшими языковыми понятиями и на их основе способами языкового анализа и коммуникативными действиями, прежде всего действиями чтения и письма. Выводимый учащимися способ работы представлен в учебнике как определенная последовательность действий, алгоритм анализа, что обеспечивает формирование умений и навыков на сознательной основе. Работа с подробным описанием отдельных действий не является сложной для ребенка, поскольку последовательность действий выводится им самим. Зафиксированная в учебнике, она становится надежным ориентиром при отработке умений и навыков. Многократное повторение определенной последовательности действий позволяет со временем сократить их, а затем и автоматизировать, обеспечив оперативность. Учебник содержит систему заданий, обеспечивающих этот процесс.

Каждый раздел учебника предваряется заданием, выполняя которое учащиеся сталкиваются с ситуацией, когда предыдущий способ не обеспечивает достижения цели. Это **задание** фиксируется в графической или словесной форме и выносится в заголовок главы в виде проблемного вопроса, на который предстоит ответить учащимся в процессе последующей работы. Содержание заданий учебника направлено на **анализ** языковых явлений и **поиск нового способа** действий или конкретизацию открытого ранее, обеспечивая последовательное продвижение учащихся к решению обозначенной в названии главы задачи. В учебнике последовательно отражен такой важнейший этап учебной деятельности младшего школьника, как **моделирование**. Речь идет о представлении понятия об изучаемом предмете в виде модели на разных этапах овладения им: при постановке задачи, анализе предметной области, обнаружении внутренних свойств предмета, определяющих его сущность, выведении

обобщенного способа действий с ним, конкретизации этого способа, его рефлексии, а также на этапах контроля и оценки.

Работа со схемами и моделями представлена в учебнике в развернутом виде. В нем прослеживаются и находят отражение все звенья этой работы, фиксируются промежуточные и конечные ее результаты. Такой способ подачи учебного содержания позволяет представить в наглядной, а значит, и доступной для ребенка форме то, что недоступно для его наблюдения. С помощью моделей в учебнике предлагаются **разные точки зрения**, возможные **варианты решений**, предусматривающие как правильный, так и ошибочный пути анализа, оставляя при этом выбор за учеником, наконец, задается «культурный образец», т. е. общепринятое обозначение, толкование, употребление термина и т. п.

При написании учебника авторы исходили из того, что он должен выполнять также **справочную** функцию. С этой целью в него введены комментарии, которые в словесной форме представляют результаты познавательной деятельности ребенка, ранее зафиксированные в виде схем и моделей.

В учебнике предусмотрено формирование таких важных учебных действий учащихся, **как контроль и оценка**. Для обеспечения действия контроля задаются образцы, с которыми учащиеся должны соотнести результаты своих действий. Такими образцами являются ответы к заданиям, которые даны в учебнике сразу после самих заданий (они снабжены значком «ключ»). Важно, что «ключ» подается после заданий, направленных на применение уже открытого и зафиксированного способа действий при решении новых, порой нестандартных задач, когда ответ не лежит на поверхности. В этих случаях у ребенка возникает потребность в сравнении результата своей работы с тем, к которому он должен прийти. Учебник предусматривает обращение к «ключу» после выполнения задания, с тем чтобы в случае несовпадения этих результатов ребенок с помощью учителя или одноклассников **осмыслил** способ действий и **подкорректировал** его. Для того чтобы предотвратить использование «ключа» как подсказки, он подается в перевернутом виде, что существенно осложняет его прочтение первоклассниками. Кроме того, «ключ» и не может быть

подсказкой, так как поставленная перед учеником задача заключается не в получении результата, а в овладении способом действий, который приводит к этому результату. Представленный же в «ключе» ответ не раскрывает способа, поэтому несостоятельность такого пути сразу обнаруживает сам ребенок.

Характерным для учебника 1 класса и последующих учебников по развивающему обучению является введение **сквозных персонажей**, которые раскрывают новую для ребенка **понятийную логику** мышления. С помощью персонажей моделируются ситуации, которые позволяют детям самостоятельно или под руководством учителя овладевать **понятиями** и **способами** действий. Персонажи задают учащимся **рефлексивную** позицию, учат принимать точку зрения другого или же полемизировать с ней, аргументированно излагать собственную.

В учебнике используется материал из других отраслей знаний, подлежащих изучению в школе (лингвистические задачи на математическом материале, познавательные тексты, благодаря которым у ребенка расширяется представление об окружающем мире, и т.д.).

В учебнике предлагается значительно больше заданий, чем это необходимо для овладения программным материалом, чтобы учащиеся с разным уровнем развития могли выбрать для себя посильное. Кроме того, задания, которые оказываются трудными для одного класса, могут быть интересными для детей в другом.

Учебник должен быть интересен учащимся. Поэтому материалом для заданий служат не только учебно-примитивные тексты, но и **тексты познавательного характера, отрывки из произведений детских писателей и поэтов**. Тексты учебника подобраны с учетом их **стилевого и жанрового своеобразия**, что преследует цель развития **эстетического вкуса** ребенка, раскрытия перед ним красоты и богатства русского языка, его меткости и выразительности. Различные **лингвистические игры**, включенные в учебник, создают возможность для эмоционального переживания учебной ситуации, когда она становится для ребенка событием его жизни. В процессе учебной игры у детей шести лет формируется новое отноше-

ние к учебе. Игры открывают возможности для детской выдумки и изобретательности.

Познавательна для детей рубрика «**В копилку твоих знаний**», которая предлагает толкование незнакомых им слов, содержит сведения из этимологии, интересные факты из истории родного языка.

Учебник ориентирован на **совместную работу** ребенка со взрослым. Прочтение условий к заданиям, обращенных к ребенку вопросов, комментариев связано с техническими трудностями. Поэтому на первых порах их озвучивает учитель. Некоторые тексты к заданиям также предназначены для прочтения взрослым: они снабжены указанием «Послушай». В учебнике даются сведения о том, каким образом лучше организовать работу над заданием: **индивидуально**, **в паре** или **в группе**.

РОЛЬ УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОО

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение в обучении, в том числе и в обучении младших школьников, образовательных стандартов нового поколения. Речь идет о прописанной во ФГОС общей системе образовательных результатов школьников, выстроенной на основе определения и отбора ключевых компетенций: понятийное знание рассматривается в документе как основа для формирования ключевых компетентностей школьников, а также как основа их личностного развития. Иначе говоря, образовательные результаты — это социальные и иные компетентности, социальный опыт, приобретенный учащимися в ходе освоения образовательных программ.

1. Организация обучения русскому языку в 1 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов

Программой обучения русскому языку в 1 классе, реализуемой в учебнике и в других входящих в УМК учебных пособиях, предусмотрены такие требования к результатам ее освоения:

личностные:

- готовность и способность учащихся к саморазвитию и личностному самоопределению;
- сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, освоению системы значимых социальных и межличностных отношений;
- способность ставить цели и строить жизненные планы;
- способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

предметные:

- освоенные учащимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области;
- виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных ситуациях;
- формирование научного типа мышления, научных представлений о типах и видах отношений;
- владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами;

метапредметные:

- освоенные учащимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность использовать их в учебной, познавательной и социальной практике;
- самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками.

В классических психолого-педагогических трудах по теории развивающего обучения всегда подчеркивалась его роль в обеспечении наряду с предметными метапредметных и личностных результатов обучения. Дело в том, что развивающее обучение, осуществляемое на основе разработанного отечественной

психолого-педагогической научной школой системно-деятельностного подхода, строится как система целенаправленно организованной учебной деятельности, в ходе которой учащиеся осваивают как *специфические* для отдельных учебных предметов способы действий, ключевые понятия и теории, существенные свойства изучаемых объектов и отношения между ними, так и *универсальные*, общие для разных отраслей знания и различных видов деятельности. То обстоятельство, что такое обучение не может быть организовано иначе как коллективно-распределенная деятельность, свидетельствует об огромном потенциале развивающего обучения в плане личностного развития ребенка. Ориентация на системно-деятельностный подход находит отражение в соответствующей трактовке современных требований к результатам образования, формирование которых должны обеспечивать такие факторы, как структура учебной деятельности, ведущие цели изучения данного предмета, особенности его содержания.

В учебнике русского языка для 1 класса, в основу которого положена теория развивающего обучения, успешно решается задача достижения учащимися образовательных результатов, предусмотренных образовательным стандартом нового поколения: личностных, предметных и метапредметных. Выстроенное в задачной форме содержание, заложенная в структуре учебника типология уроков, отвечающая технологии формирования учебной деятельности и каждого из учебных действий, материал заданий и рубрикация, обнаруживающая тип ключевых из них, функции введенных в учебник персонажей, комментарии к урокам, решение познавательных задач, дополнительные сведения, содержащиеся в рубрике «В копилку твоих знаний», подбор текстов для заданий и упражнений — все это обеспечивает достижение учащимися образовательных результатов каждой из групп, предусмотренных ФГОС НОО.

Перечень образовательных результатов каждой из групп с указанием заданий учебника, направленных на их формирование в процессе обучения первоклассников русскому языку, представлен в табл. 1–3.

Таблица 1

Задания учебника, направленные на достижение личностных результатов обучения первоклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Осознание языка как основного средства человеческого общения	2 — 6, 23 — 26
Понимание своей причастности к русскому народу, уважительное отношение к его культуре и самобытности; уважение родного языка и других языков и культур, прежде всего тех, которые функционируют в России	1, 2, 5, 6
Осознание этических норм и владение культурой общения в различных ситуациях общения с разными адресатами (сверстниками, взрослыми — близкими, знакомыми, малознакомыми, незнакомыми людьми)	11 — 20
Осознание необходимости изучения родного языка	7 — 10
Осознание себя учеником, проявление интереса к другим ученикам и учителям и следование нормам поведения, принятым в школе	15, 19, 21, 29 — 31, 49, 53, 63, 68, 77
Осознание и принятие таких человеческих ценностей, как уважительное отношение к одноклассникам и учителям, дружелюбие, установка на совместную учебную работу в паре, группе	7, 9, 10, 19, 21, 25, 26, 40, 45, 53, 59, 68, 80, 88

Таблица 2

Задания учебника, направленные на достижение предметных результатов обучения первоклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Различение гласных и согласных звуков, согласных твердых и мягких, звонких и глухих	33 — 35

Перечень результатов	Номера заданий
Умение отражать качество звуков в звуковой схеме и звуковой записи слова	32 — 46
Овладение способом деления слова на слоги, определения ударного слога	47, 50, 52, 76
Умение различать звуки и буквы	32 — 46, 49 — 63
Умение правильно называть буквы алфавита и знание их основных звуковых значений	27
Умение связно и ритмично писать строчные и заглавные буквы, правильно соединять их	47, 50, 52, 76
Умение обозначать на письме мягкость согласных звуков с помощью букв <i>я, ю, е, ё, и</i> , буквы <i>ь</i> ; обозначать на письме звук [й'] с помощью букв <i>я, ю, е, ё</i>	32 — 46, 48
Овладение обобщенным понятием об орфограмме	46 — 48
Умение писать заглавную букву в именах людей и кличках животных	47, 48
Умение переносить слова с одной строчки на другую	47
Применение правил правописания <i>жи, ши, ча, ща, чу, щу</i> , а также <i>чк, чн, щн, щк и цы, ци</i>	49 — 63
Овладение понятием о слове как номинативной единице языка и способом различения разных групп слов-названий (предмет, признак, действие, количество)	64 — 71
Овладение способом различения слов-названий и служебных слов	72, 73
Умение отдельно писать служебные слова со словами-названиями	48, 74
Умение определять границы предложений в устной речи и на письме, начинать писать предложение с большой буквы, в конце предложения ставить точку, вопросительный и восклицательный знаки	77 — 90

Перечень результатов	Номера заданий
Умение употреблять в своей речи слова речевого этикета	12 — 20, 75
Умение правильно писать под диктовку (самодиктовку) отдельные слова, написание которых не расходится с произношением, а также предложения и небольшие тексты, состоящие из таких слов	32, 33, 49, 52, 53, 54, 56, 63, 69, 70, 72, 74, 76
Умение списывать по правилам слова и предложения, написанные печатным и рукописным шрифтами	5, 6, 12, 21, 28, 30, 38, 40, 42, , 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 71, 79, 83 — 86, 89, 90
Умение устно составлять 3—5 предложений на определенную тему	1, 3, 19, 49, 52, 87, 90

Таблица 3

**Задания учебника, направленные на достижение
метапредметных результатов обучения первоклассников
русскому языку**

Перечень результатов	Номера заданий
Умение пользоваться языком как средством общения, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) в различных сферах общения	1 — 11, 12, 19 — 22, 23, 25, 30, 31, 35, 38, 41, 43, 46 — 49, 50 52, 53, 55. 58, 60, 63, 64, 65, 70, 71, 75, 78, 80, 81, 83 — 90

Перечень результатов	Номера заданий
Умение оценивать свою работу по критериям, предложенным учителем или составленным в совместной работе; принимать оценку результата своей работы учителем и одноклассниками	9, 19, 21, 30, 31
Умение сравнивать результат своей работы: – с предложенным образцом; – с результатами работ одноклассников (в паре, группе)	21, 25, 26, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 45, 48, 59, 64, 76
Умение задавать вопросы с целью получения недостающей информации	2, 4, 6, 7, 22, 24
Умение пользоваться различными знаками и символами для составления моделей и схем изучаемых объектов	24 — 26, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 54, 59

2. Решение задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий

Известно, что развитие личности в процессе обучения осуществляется прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД). Они создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях.

В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, ис-

кать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Содержание учебника для 1 класса предусматривает задачу формирования у учащихся описанных универсальных учебных действий — *личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных* — с присущими каждому из них специфическими функциями.

Личностные универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся — умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные УУД, такие как целеполагание, планирование, контроль, коррекция и оценка, обеспечивают организацию учебной деятельности учащихся.

Познавательные УУД обеспечивают умение школьника работать с информацией: обобщать, систематизировать, преобразовывать информацию из одного вида в другой (изобразительной, схематической, модельной, условно-знаковой в словесную и наоборот), способствуют развитию у учащихся широких познавательных интересов и мотивов, любознательности, творчества, готовности к принятию и решению учебных и познавательных задач, развитию познавательной инициативы (умение задавать вопросы, участвовать в учебном сотрудничестве).

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиций других людей — партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в обсуждении проблем — в группах

или в классном коллективе; строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Виды УУД и перечень заданий учебника, направленных на их формирование в процессе обучения первоклассников русскому языку, представлен в табл. 4.

Таблица 4

Задания учебника, направленные на формирование универсальных учебных действий в процессе обучения младших школьников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Личностные	
жизненное, личностное, профессиональное самоопределение	1, 2, 6
действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания	7 – 10, 11 – 13, 16 – 20, 22 – 26, 29, 64, 77
Регулятивные	
целеполагание	11, 22, 64, 76
планирование	9, 19, 59, 64 – 75
контроль, коррекция, оценка	9, 19, 21, 41, 44, 47, 49 – 52, 62, 77, 78, 81, 85
Познавательные общеучебные	
знаково-символические и логические действия	

Перечень результатов	Номера заданий
— постановки задач	2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59
— решения задач	2, 3, 4, 6, 9, 10, 12 — 20, 23 — 31, 32 — 46
поиск и выделение необходимой информации	12, 34, 59 — 63
моделирование	33, 36, 39, 43
умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме	2 — 4, 6 — 10, 52, 90
выбор наиболее эффективных способов решения задач, в том числе коммуникативных	15, 29, 33, 36, 39
рефлексия способов и условий действия	26, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 54, 73, 81, 83, 89
контроль и оценка	21, 41, 44, 47, 49 — 52, 62, 77, 78, 81, 85
восприятие текстов художественного, научного и научно-популярного стилей речи	1, 2, 6, 11 — 13, 16, 17, 21, 23, 25, 26, 39, 43, 47, 48, 51, 53, 64, 65, 71, 75, 80, 81, 84, 85, 88, 90
умение структурировать знания	33, 36, 39, 59, 72, 86, 87
<i>универсальные логические действия</i>	
анализ объектов с целью выделения существенных признаков	2 — 6, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59, 62, 65 — 75, 77 — 87

Перечень результатов	Номера заданий
выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов	6, 7, 22, 23, 26, 33, 36, 38, 44, 59, 72, 82 — 84, 86, 87 — 90
построение логической цепи рассуждений	2 — 6, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59, 62, 65 — 75, 77 — 87
Коммуникативные	
планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	9, 19, 59, 64 — 75
разрешение конфликтов	30, 33, 36, 39, 64, 78, 81
контроль, коррекция, оценка действий партнера	9, 19, 21, 30, 31, 33, 35, 37, 40, 45, 47 — 52, 64, 76
умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации	7 — 9, 46, 49, 52, 90
владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка	7 — 9, 13 — 16, 19, 42, 52, 64, 90

3. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении первоклассников русскому языку

Важным образовательным результатом обучения первоклассников русскому языку является овладение ими навыками проектной и исследовательской деятельности.

Проектная деятельность не является новшеством (она связана с именами американского психолога, педагога и философа Джона Дьюи и его ученика Уильяма Килпатрика), но в нашей стране долгое время этот метод не использовался.

Эта педагогическая технология может быть эффективно использована, начиная с начальной школы. Учебная программа, которая включает этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом, самостоятельно или при участии учителя) необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу. Идеальным считается тот проект, для исполнения которого необходимы различные знания, позволяющие разрешить целый комплекс проблем.

Проектная деятельность младших школьников способствует:

- обеспечению целостности педагогического процесса, осуществлению в единстве разностороннего развития, обучения и воспитания учащихся;
- развитию творческих задатков и активности учащихся;
- адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни;
- формированию познавательных мотивов учения, так как учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возвеличивает их в собственных глазах и вызывает желание учиться и совершенствовать свои знания, умения и личностные качества;
- учащиеся видят реальное применение своих знаний, понимают, как много, оказывается, они еще не знают, и им предстоит узнать, что если кто-то из них не выполнит свою часть работы, то пострадают все и необходимый результат не будет достигнут. Кроме того, они видят, что жизненные проблемы не имеют однозначного решения, вариантов может быть несколько, и в этом случае проявляются творческие способности ребят. Готовясь к защите своего проекта, они должны выстроить свое

выступление так, чтобы оно было максимально аргументированным, четким и логичным, что развивает помимо логики и мышления культуру речи. Интересно и то, что в проекты можно вовлекать и родителей, что тоже немаловажно.

Проектная деятельность может быть направлена также на решение учебных задач. В этом случае она органически связана с исследовательской деятельностью: предваряет собственно исследование. В этом случае можно говорить о формировании *навыков* проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения. В развивающем обучении каждый урок учит ребенка проектировать дальнейшую работу по анализу той или иной предметной области: подведение под понятие, моделирование, а также другие формы представления результатов исследования, выведение способа действий и овладение им, контроль, коррекция и оценка.

В учебнике для 1 класса отражен процесс формирования навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении русскому языку. Судить о нем позволяет табл. 5.

Таблица 5

Задания учебника, направленные на формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения первоклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Умение выдвигать и обосновывать гипотезы	6 — 8, 11, 22, 24, 29, 64, 76
Умение вести исследование:	
— ставить (принимать) задачу	2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59
— проводить анализ, овладевать понятием	2, 3, 4, 6, 9, 10, 12 — 20, 23 — 31, 32 — 46
— отражать существенные признаки предмета анализа в модели, преобразовывать модель	33, 36, 39, 43

Перечень результатов	Номера заданий
— выводить способ предметных действий и овладевать им	26, 32 — 46, 48, 47, 50, 52, 54, 64 — 71, 72, 73, 74, 76, 77 — 90
— производить действия контроля, коррекции, оценки	9, 19, 21, 41, 44, 47, 49 — 52, 62, 77, 78, 81, 85
Умение представлять результаты исследовательской деятельности	25, 26, 33, 36, 39, 43

В 1 классе также планируется проведение краткосрочного проекта «Составление таблицы орфограмм» (форма работы — групповая; время, отведенное на проведение проекта и предъявление его результатов, — 2 ч). После обсуждения результатов работы в группах и выбора (или составления) оптимального варианта таблицы у первоклассников есть возможность сравнить результат своей работы с таблицей орфограмм, заданной в учебнике.

КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ

В соответствии с программой курс русского языка в 1 классе представлен двумя разделами: «Язык и речь» и «Слово и предложение». В содержании этих разделов выделяется несколько общих тем, каждая из которых членится на содержательные отрезки — разделы внутри них. Для организации обучения учителю предлагаются ориентировочное тематическое планирование материала, характеристика содержания отдельных тем в свете системы учебно-практических задач, описание методов и приемов работы с использованием нового учебника.

Требуют комментария приемы и способы работы с учебником. Адресованный ученику-шестилетке, он рассчитан на совместную работу ребенка с учителем, а в отдельных

ситуациях — и с родителями, с другими взрослыми. Ведь первоклассник еще не владеет техникой чтения в мере, достаточной для восприятия текстов, с которыми ему предстоит работать, еще труднее ему справиться с формулировками к заданиям, пусть даже очень несложным. Поэтому работе ребенка с текстом предшествует обращение «Послушай», и только в тех случаях, когда текст посилен для шестилеток, — «Прочитай». Учитель сам определит, когда «Послушай» означает исключительно аудирование текста — без опоры на его зрительное восприятие, а когда — одновременное с чтением учителя чтение про себя. Так бывает, например, когда задание требует особо выразительного чтения, позволяющего лучше воспринять содержание текста. Учитель в этом случае может сам прочитать адресованный ученикам текст, предоставив им следить за его чтением по книге. Самостоятельно ученики читают лишь учебные тексты, адресованные непосредственно им. Предназначенные для ученика и рассчитанные на его технические возможности как читателя, эти тексты отличаются лаконичностью, простотой и даже упрощенностью изложения.

Следует учитывать и то, что задания учебника в своем большинстве предполагают выполнение учеником определенной последовательности действий: умственных и практических. К размышлению над тем или иным явлением ученика побуждают вопросы, которые также направляют его деятельность. Сформулированные в задании шаги анализа и вопросы, организующие обсуждение поставленного в задании вопроса, не рассчитаны на чтение самого ребенка. Они адресованы прежде всего взрослому. Текст задания подсказывает учителю, как организовать работу на уроке: он может использовать формулировку заданий и вопросы к ним для организации диалога с учениками.

Содержание учебника построено так, что позволяет использовать его на разных этапах решения учебных задач: постановки задачи, анализа, моделирования понятия и выведенного на его основе обобщенного способа действий, решения частных задач, контроля и оценки, рефлексии изученного.

Персонажи учебника помогают в постановке учебной задачи, объективно показывая учащимся разрыв между имеющимся способом и возникшей задачей. Важной является

их роль в организации рефлексии понятий и способов действий, когда учащимся предлагается оценить варианты решений, приписываемых разным персонажам. Это также способ отработать действие контроля в ситуации, когда учащимся предлагается произвести коррекцию того, что приписано персонажу.

Отсылки к предыдущему материалу, содержащиеся в отдельных заданиях, предупреждают возможные затруднения учеников и подсказывают учителю или любому другому взрослому, как восполнить пробелы в необходимых при решении задачи знаниях ребенка и тем самым обеспечить ему успех.

Есть в учебнике также специальная рубрика, фиксирующая основное содержание знаний, добытых учащимися в ходе выполнения заданий. Следует обратить внимание учителя на то, что содержащиеся в ней выводы в виде определений, правил и т. п. не предназначены для чтения учащимися на уроке или же самостоятельно. Это сделано с той целью, чтобы в процессе обучения и учитель, и ученик могли иметь надежные ориентиры — то, с чем можно сверить свое понимание предмета, к чему при случае вернуться, с чем могут познакомиться родители, желающие быть в курсе школьных успехов ребенка и следящие за логикой разворачивания учебного материала. Понятно, что к этой рубрике можно обращаться только после решения учебной задачи — с целью найти подтверждение своим мыслям и выводам, причем с ее содержанием знакомит детей учитель, взрослый.

Таким образом, имеющиеся в учебнике комментарии фиксируют в словесной форме то, что ребенок должен вывести в процессе анализа языкового материала, отразить в модели, а затем, «прочитав» ее, выразить словами. Ту же функцию фиксации, накопления и сбережения добытого знания выполняют модели и схемы. Правда, представленное в словесной форме знание становится доступным более широкому кругу пользователей учебника, включая родителей и других взрослых, для кого условный язык моделей не всегда понятен, вследствие чего чтение требует от них дополнительных усилий.

Таким образом, учебник является помощником учителя в организации обучения по предложенной программе. Важно также, чтобы учитель понимал свою роль посредника между авторами и учеником и умело этим пользовался.

КОММЕНТАРИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В РАБОТЕ НАД КАЛЛИГРАФИЕЙ

В послебукварный период ученики должны закрепить связное начертание всех букв и их соединений в буквенных сочетаниях из двух-трех знаков. Это обязательное условие формирования графического навыка, который представляет собой также необходимую техническую основу обучения детей орфографическому действию и письменной речи в целом.

Рабочая тетрадь содержит упражнения, направленные на решение этой задачи. Обращаем внимание учителя на то, что образцы каллиграфических написаний, предложенные ученику в этой тетради, соответствуют традиционным требованиям, сложившимся в методике обучения письму. В то же время существует другой, современный подход к формированию графического навыка, отличный от традиционного. Он реализован в системе Н. Г. Агарковой, программа и методические пособия которой широко используются в практике школы (*Агаркова Н. Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк // Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1–4). В 2 частях. Ч. 1. — М.: Просвещение, 2000 (С. 122–136); Агаркова Н. Г. Русская графика: книга для учителя. — М.: Дрофа, 2000*). Поэтому возможна ситуация, когда с предложенной «Рабочей тетрадью» будет работать ученик, обучавшийся по прописям Н. Г. Агарковой. Учитель должен знать, что в период обучения первоначальному письму по этим прописям учащиеся усвоили одновариантное начертание букв, в состав которых входят овал (буквы **о, а, б, в, д, ф, ю**) и прямая линия с четвертным овалом (**ъ, ь, ы**). Они знают и выполняют по алгоритмам три вида соединений, которые зависят от местоположения начальной точки (со штрихом) в букве. Если буква начинается на верхней линейке рабочей строки (**и, й, к, н, п, р, т, у, ц, ш, щ, ы, ь, ю**) или чуть ниже ее (**с**), то она относится к верхнему виду соединения; если буква начинается на середине рабочей строки и требует плавного перехода от предшествующей буквы к написанию ее первого элемента (**в, г, е, ё, ж, з, х, ь, э**), то она относится к среднеплавному виду соединения;

если буква начинается чуть выше нижней линейки рабочей строки (**а, б, д, л, м, о, ф, я**), то она относится к нижнему виду соединения.

Поскольку первоклассники научились писать буквы в одном варианте, то в буквенных соединениях они обращают внимание лишь на начало последующей буквы и поэтому соединительную линию от предшествующей буквы дописывают соответственно к верхней линейке рабочей строки, к ее середине или прописывают вправо чуть выше нижней линейки. Чтобы не переучивать младших школьников, обучавшихся по системе Н. Г. Агарковой, и не разрушать сформированный у них элементарный графический навык, необходимо выполнить следующие требования: 1) исправить формы букв, если они имеют явно выраженный традиционный вариант начертания, в соответствии с принципом одновариантного письма; 2) строго выполнять усвоенные ранее алгоритмы начертания букв и их соединений.

В связи с этим учителю следует обратить внимание детей на то, что буквы, в состав которых входит овал (буквы **о, ю, а** и соединения с ними — с. 5, 6, 8, 9, 14, 16, 20, 24, 28, 30, 31), прямая линия с четвертным овалом (буквы **ь, ъ, ы** — с. 6, 7, 14, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), и букву **в** нужно писать в одном варианте (с нижним повтором), как освоили ранее.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К УЧЕБНИКУ 1 КЛАССА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Электронное приложение (ЭП) разработано в дополнение к учебно-методическому комплексу по русскому языку для начальной школы (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова), авторы С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко.

1. Новое в содержании обучения младших школьников русскому языку, обусловленное использованием информационных технологий

ЭП предполагает выделение двух разных типов учебных занятий: практик и предметных линий. *Практики* — это

совместная работа детей и учителя по накоплению опыта разнообразных практических действий. Роль практик заключается в восполнении у детей недостающего опыта в разных жизненных сферах (в том числе бытовой, игровой), что представляется сегодня особенно актуальным в условиях снижения возраста поступления ребенка в школу. Вместе с тем в практиках происходит важнейшее изменение в детских действиях — они начинают осознаваться самим ребенком. И наконец, практики — возможность для опробования найденных детьми способов действий, необходимое условие их проверки и использования. По месту в обучении практики можно разделить на такие группы: 1) практики, в которых приобретается опыт практического действия, 2) практики, которые приводят к осознанию возникшего противоречия и постановке учебной задачи и 3) практики, которые опираются на найденный ранее способ действий. По направленности практики можно разделить на: а) направленные на объект, б) направленные на других людей (на взаимодействие), в) направленные на себя.

Предметные линии — это совместная предметная деятельность класса, направленная на поиск общих способов действий. Под общим способом действий понимается принцип решения широкого круга частных предметных задач, основанный на общей закономерности (например, общий способ проверки орфограмм в разных частях слова определяется общей закономерностью русского правописания). Предметная линия строится как последовательная постановка и решение учебных задач, нацеленных на поиск общих способов действий, оснований и ограничений.

Использование ЭП в учебном процессе предполагает построение системы видов деятельности (видов детских «работ»), которые последовательно и системно сменяют друг друга при продвижении ребенка по предметным линиям (например, решение учебной задачи, продуктивная творческая работа по осуществлению собственного замысла, тренировка, демонстрация — презентация своих достижений, труд — результативное действие и пр.).

2. Формы учебной работы, предусмотренные использованием информационных технологий

Компьютерной поддержкой обеспечиваются привычные для организации учебной деятельности формы учебной работы и вводятся новые, практически неосуществимые в развернутом и полноценном виде без компьютерной поддержки (например, общеклассные проекты, общеклассные учебники и справочники и пр.).

Благодаря компьютерной поддержке самостоятельные действия ребенка получают немедленную обратную связь, не отягощенную межличностными отношениями.

Работа с ЭП позволяет предъявить совершенно новые требования к продуктам детской деятельности, предоставляя более совершенные возможности их оформления (например, использование конструктора-оформителя).

Также иной характер приобретают промежуточные продукты детской работы, они становятся реальными «черновиками», позволяющими легко перерабатывать и редактировать их в соответствии с замечаниями учителя и одноклассников, вследствие чего у ребенка снижается страх ошибки.

Использование ЭП позволяет иначе подойти к проблеме индивидуализации сложных действий, включающих цепь операций, требующих систематического контроля.

Разнообразные интерактивные ресурсы предоставляют широкие возможности для творчества учителя (вариативность движения в изучаемом материале в зависимости от уровня класса и индивидуальных особенностей детей).

ЭП позволяет организовать продуктивное взаимодействие всех субъектов образования. Сайт поддержки может стать средством общения учителей и родителей как для отдельной школы, так и для разных школ, работающих по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Родители могут быть включены в совместную практическую работу с детьми.

Вместе с тем использование компьютерных технологий не должно вытеснять реальное исследовательское действие, живую дискуссию, предметные практические действия ребенка с различными материалами там, где они могут быть воссозданы и обеспечены.

Использование ЭП в обучении русскому языку помогает достичь таких образовательных результатов, как:

- развитие **творческих способностей** школьников с учетом их индивидуальных особенностей;
- развитие **теоретического и практического мышления** детей;
- формирование умений **организовывать, контролировать и оценивать** собственную практическую и учебную деятельность, а также умений **учебного сотрудничества**;
- воспитание **учебной самостоятельности** школьников;
- овладение ключевыми **компетентностями** как системами действий, обеспечивающими достижение желаемого результата в соответствии с требованиями общества и отдельных людей; приобретение опыта осуществления различных видов деятельности;
- овладение **общеучебными** и предметными умениями и навыками, необходимыми для дальнейшего успешного обучения в основной школе;
- освоение **знаний**, обеспечивающих успех на всех образовательных ступенях, **перенос** освоенного в ходе изучения одной предметной области на другие области;
- развитие **желания и умения учиться**, стремления к самообразованию.

Главным для начальной ступени образования является **создание базовых условий для формирования компетентностей**, существенных для успеха в самых разных сферах жизни любого человека и общества. Обладание теми или иными компетентностями делает человека успешным в социуме социально, экономически и лично. Существенной особенностью компетентности является то, что внешние требования и контекст ситуации учитываются ее обладателем наряду с собственными способностями и склонностями. Компетентность включает целый комплекс способностей, навыков и знаний: продуктивное предметное мышление, двигательные и умственные навыки, знания, интуицию, мотивацию, ценностные и этические ориентации, социальные и поведенческие установки — все то, что может быть мобилизовано для эффективного действия.

Создание условий для становления необходимых компетентностей может быть обеспечено установлением необходимого баланса теоретической и практической составляющих содер-

жания образования на первой его ступени. Это соотносится с целями обучения, заявленными в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта начального общего образования, где особое место отведено практическому изучению объектов окружающего мира, освоению обобщенных способов деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных условиях. При этом особую роль начинают играть информационные технологии и как средство организации учебной работы.

Компетентному человеку присущ творческий подход к решению любых встающих перед ним задач, при котором он может быть независимым от ожиданий своего окружения, контролировать свои действия на основе собственных чувств, мыслей и ценностей, действовать самостоятельно, быть автором собственной жизни, а не орудием чьих-то действий. Определенный уровень компетентности может быть достигнут в условиях соответствующего обучения уже к концу младшего школьного возраста.

Компетентное поведение предполагает:

- автономное (независимое, самостоятельное) действие;
- гибкое использование орудий (включая язык и понятия) согласно их предназначению;
- функционирование в социально гетерогенных группах.

Работа с цифровыми образовательными ресурсами также позволяет поддерживать организацию **учебной деятельности** младших школьников: 1) предоставляет богатый фактический или схематический материал для анализа и постановки проблемы, 2) дает возможность ученикам под руководством учителя ставить и решать исследовательские задачи, опираясь на модельные средства, 3) обеспечивает удобство в организации общеклассного обсуждения.

3. Порядок действий учителя в работе с ЭП

Планируя включение работы с ЭП в учебный процесс, учитель должен:

- 1) ознакомиться с содержанием «Введения» и «Общих рекомендаций», выбрать вариант планирования работы, подходящий для условий работы школы и класса (с учетом особенностей преподавания — все предметы ведет один учитель

или идет предметное преподавание, как составляется в школе расписание, как обустроена работа с цифровыми ресурсами и пр.);

- 2) работая в позиции ученика, познакомиться с содержанием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), представленных на диске. Для этого следует предварительно произвести действия по установке оборудования, ознакомиться с основными операциями по его использованию, установить диск;
- 3) составить поурочные планы на основе разработанных примерных вариантов планирования;
- 4) при подготовке к конкретному уроку не только тщательно подготовить проект урока, нужное оборудование и материалы, но и отработать навыки быстрого включения нужного цифрового ресурса.

4. Использование ЭП к учебнику 1 класса на уроках и во внеурочной работе

Электронное приложение может использоваться в 1 классе на уроках и во внеурочной работе с целью:

- 1) организации коллективного обсуждения в классе, постановки проблемы и ее анализа;
- 2) отработки способов работы с изучаемым объектом и формирования навыков;
- 4) контроля и оценки собственной учебной деятельности;
- 5) развития учебной самостоятельности первоклассников;
- 6) овладения навыками работы с компьютером.

Вместе с тем использование компьютера и для общеклассной работы, и для индивидуальной возможно только в качестве отдельных вкраплений в урок — показ слайда, видеофрагмента, выполнение небольшого интерактивного задания или же в качестве сопровождения практической работы. Для домашней работы задания могут быть предложены в качестве тренажера.

К главе 1 «Для чего нужен язык» предлагается три интерактивных ресурса. Цель первого — «В цирке» — в наглядной форме отразить то, что первоклассники уже знают о различии звуков, издаваемых органами человеческой речи, и

других, неречевых звуков. Задание выполняется в классе при изучении темы «Устная и письменная речь».

Второй ресурс «Для чего нужен язык?» также предлагается для коллективной работы в классе. Его цель — выявить основные функции языка. Учащимся предстоит оценить ответы виртуальных первоклассников и выбрать правильные объяснения роли языка в жизни людей.

В речи современных детей часто встречаются слова, которые засоряют их речь, — слова-паразиты. Поэтому цель третьего ресурса «Слова-сорняки» — обратить внимание детей на этот распространенный недостаток. После коллективного обсуждения вопроса, почему речь некоторых людей бывает сбивчивой и маловыразительной, дети в парах (или группах) выполняют задание: среди заданных фраз находят те, которые содержат слова-сорняки. После обсуждения результатов учитель предлагает детям отрефлексировать, нет ли в их речи таких слов.

Глава 2 «Могут ли люди общаться без добрых слов?» содержит два ресурса. Цель первого, с которым рекомендуется работать в классе, — оценить поведение виртуальных детей: какое является вежливым, а какое — нет. Второй ресурс предлагается учащимся для индивидуального выполнения дома с целью самоконтроля усвоения слов приветствия, прощания, благодарности, извинения.

К главе 3 «Зачем нужна письменность?» предлагаются разнообразные контрольные и оценочные задания. Задания, рассчитанные на проверку знания учащимися последовательности расположения букв в алфавите, «имени» каждой буквы, учитель может предложить для выполнения в классе. Задания, рассчитанные на самоконтроль и самооценку (умение располагать слова в алфавитном порядке, дифференцировать буквы гласных и согласных), дети выполняют дома. Отметим одно из таких заданий, которое представляет собой последовательность сменяющих друг друга страниц со словами, которые учащиеся с помощью мышки должны расположить в алфавитном порядке. С каждой страницей сложность задания возрастает: если сначала, распределяя слов, дети ориентируются на первые буквы алфавита, то потом им приходится ориентироваться на вторые, третьи буквы алфавита, при этом количество слов на

одну и ту же букву возрастает. Дети могут отслеживать время, потраченное на выполнение каждого задания, — на каждой странице его фиксирует секундомер.

Глава 4 «Умею ли я обозначать звуки буквами?» содержит шесть цифровых ресурсов. Первые два направлены на проверку умения учащихся различать звук и букву. В словах, предложенных для работы, есть как твердые, так и мягкие согласные звуки ([д], [д'], [б], [б']), которые обозначаются соответственно буквами Д и Б. Учащимся же предлагается кликнуть мышкой по тем словам, в которых есть твердые звуки. С этими ресурсами лучше работать в классе при рефлексии способов обозначения мягкости согласных на письме.

Цель ресурса «Буквы играют в гонки», а также ресурсов на определение количества звуков и букв в словах — отработать разные способы обозначения мягкости согласных звуков в зависимости от позиции (с помощью гласных букв и мягкого знака). Задания предлагаются для внеурочной работы. Особо следует отметить два анимационных ресурса. Первый объект — «Буквы играют в гонки» — представляет собой дорогу и три гоночные машины, на которых написаны слова с пропущенными буквами. В каждом «заезде» на табло подаются разные буквы. Задача ученика — определить, на какой машине в слове пропущена заданная на заезд буква и как можно быстрее отправить машину на заезд. Второй объект — интерактивные задания «Составь слова» — представляет собой последовательность сменяющих друг друга страниц, на каждой из которых предлагается осуществить запуск ракеты в космос. Для этого надо послушать слово и перетянуть заданные буквы в ячейки ракеты. Ракета взлетела — задание выполнено правильно. Эти задания удобно использовать в режиме индивидуальной работы в классе или дома.

Цель ресурсов главы 5 «Умею ли я писать слова с орфограммами?» — отработать умение писать слова с орфограммами, изученными в период обучения грамоте, а также дифференцировать орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами (орфограммы *жи, ши, ча, ща, чу, шу, чн, чк*) и не связанные с обозначением звукового состава слова (большая буква в именах собственных). Так, например, анимационный ресурс, в котором сообщается этимология некоторых русских фамилий,

а также предлагается вспомнить правила их написания, выводит учащихся на интересный проект «Знаешь ли ты историю своей фамилии?». Проект индивидуальный, информацию дети могут добыть из сети Интернет с помощью родителей.

Задание «Найди ошибку» — на корректуру. Оно также представляет собой последовательно сменяющиеся страницы, где на табличках заданы слова с ошибками и без. Детям предлагается прочитать их, найти ошибку и кликнуть мышкой по слову, записанному с ошибкой. На каждой последующей странице количество слов увеличивается.

К главе 6 «Какая у слова работа в языке?» предлагается множество разнообразных увлекательных заданий. Все они нацелены на отработку умения различать слова, называющие предметы, признаки предметов, действия и количество, находить слова, относящиеся к той или иной тематической группе, дифференцировать слова-названия и служебные слова.

Так, например, в задании «Объединение слов — названий предметов по темам» учащимся предлагается разложить предметы по своим местам, перетащив мышью слова — названия этих предметов. Если задание выполнено неправильно, на странице появляется фраза «Подумай еще!», при этом у детей есть возможность выполнить задание еще раз, нажав кнопку «Повторить задание».

Интересно задание под условным названием «Мячик», посвященное дифференциации таких признаков предметов, как форма, материал, из которого сделан предмет, его цвет. Задание содержит две страницы. На первой даны рисунок мяча и две колонки с надписями: «Истина» и «Ложь». Детям предлагается последовательно появляющиеся на экране слова — названия признаков распределить между этими колонками: признаки, характеризующие форму мяча (круглый, объемный, шаровидный), — в первую колонку, остальные признаки предметов, характеризующие форму (квадратный, треугольный, плоский), — в другую. На второй странице дан рисунок стола. Детям предлагается распределить заданные слова между двумя ячейками: слова, называющие форму стола, переместить в первую ячейку, слова, называющие остальные признаки этого предмета, — во вторую. Задание можно предложить как для выполнения в классе, так и для внеклассной работы. Учитель

сам выбирает место выполнения задания, учитывая компьютерное оснащение класса, наличие мультимедийного проектора, а также индивидуальные особенности учащихся своего класса.

Интерактивные задания в рамках главы 7 «Как работают в языке предложения?» нацелены на различение предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске, на отработку умений распространять предложения и конструировать их с помощью конструктора-оформителя, соотносить предложение и его схему, ставить соответствующие знаки препинания в конце разных по цели высказывания и эмоциональной окраске предложений. Здесь представлены ресурсы, обязательные для выполнения в классе, например «Восклицательное предложение» и «Знаки препинания».

Задание «Виды предложений по цели высказывания» предназначено для индивидуальной внеклассной работы. Выполняя его, дети осуществляют проверку своего умения различать предложения, разные по цели высказывания. На экране представлены типы предложений: повествовательное, вопросительное, побудительное. Детям предстоит выбрать тот тип предложений (кликнуть по нему мышкой), который соответствует появляющемуся на экране предложению. Надписи: «Молодец, правильно!» или: «Нет, неверно!» фиксируют результат выполнения задания. При неверном выполнении задания ребенок имеет возможность вернуться к началу и выполнить задание еще раз.

В задании «Пословицы» детям предлагается правильно собрать части пословиц, которые «рассыпались». Задача ребенка стрелочками соединить начало и конец этих пословиц. Такое задание способствует знакомству учащихся с устным народным творчеством, развитию их логического мышления.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ

Раздел 1 ЯЗЫК И РЕЧЬ

Содержание этого раздела программы представлено такими общими темами: «Роль языка в жизни людей», «Слова речевого этикета», «Устная и письменная речь», «Повторение способов обозначения звуков на письме в соответствии с нормами русской графики», «Повторение изученных орфограмм» — и реализовано в первых пяти главах учебника. В каждой из этих общих тем выделяются частные вопросы, которые соответствуют темам отдельных уроков. На изучение этого раздела программой отведено 33 учебных часа. Представление о том, как они могут быть распределены по темам, дает предлагаемое учителю ориентировочное тематическое планирование учебного материала. Кроме общих тем, в нем указаны также темы отдельных уроков и количество необходимых на овладение ими учебных часов. Учебное время распределялось с учетом того, что на уроки русского языка отводится 5 часов в неделю.

Примерное тематическое планирование изучения раздела «Язык и речь» (33 ч)

№ урока	Тема урока
	Тема 1. Роль языка в жизни людей
1–2	Можно ли общаться без языка?
3	Нужно ли изучать родной язык?
4	Нужно ли учиться общаться с помощью языка?

№ урока	Тема урока
Тема 2. Слова речевого этикета	
5 – 7	Работа «добрых» слов в язык
8	Правила записи диалога
Тема 3. Устная и письменная речь	
9	Постановка задачи: «Зачем нужна письменность?». Речь устная и письменная. Роль письма в жизни людей
10 – 11	Возникновение письменности. Буквенное письмо. Русский алфавит
12 – 13	Отработка умения располагать слова в алфавитном порядке
Тема 4. Повторение способов обозначения звуков на письме в соответствии с нормами русской графики	
14	Постановка задачи: «Умею ли я обозначать звуки буквами?» Работы букв гласных
15	Работы букв согласных, парных по твердости-мягкости
16 – 17	Различные способы обозначения мягкости согласных на письме
18	Отработка обозначения мягкости согласных звуков. Проверочная работа
19 – 20	Способы обозначения звука [й'] на письме
21	Отработка способов обозначения звука [й']
22 – 23	Обозначение звука [й'] с помощью разделительных знаков. Проверочная работа
Тема 5. Повторение изученных орфограмм	
24	Постановка задачи: «Умею ли я писать слова с орфограммами?» Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами
25	Орфограмма <i>жи-ши</i>

№ урока	Тема урока
26	Орфограмма <i>чу-щу, ча-ща, чк, чи, щн</i>
27 – 28	Орфограмма <i>цы-ци</i> . Проверочная работа
29	Орфограмма «мягкий согласный перед мягким»
30	Орфограмма «мягкий знак после шипящих»
31	Орфограмма « <i>о, ё</i> после шипящих»
32 – 33	Проект «Составление таблицы орфограмм», предъявление результатов проекта. Решение орфографических задач с помощью таблицы орфограмм

Тема 1. Роль языка в жизни людей

На изучение темы отводится 4 часа. Цель обучения — ввести родной язык в сферу учебной деятельности учащихся как ее предмет. Она достигается благодаря тому, что дети осмысливают значимость языка в жизни людей, что и создает мотив к его изучению, овладению его богатствами. Изучая тему, ученики обращаются к таким вопросам: «Можно ли общаться без языка?» и «Нужно ли изучать родной язык?» Решить эти вопросы призвана глава учебника «Для чего нужен язык?».

1. Можно ли общаться без языка?

Первый урок темы посвящен выяснению основных функций языка: его роли в хранении и передаче человеческого опыта, а также коммуникативной функции языка — его роли как средства общения. Организовать работу на уроке помогут задания учебника. Начать знакомство с учебником следует с чтения детям слов, с которыми к ним обращаются авторы. Обращение не только знакомит учеников с учебным предметом «русский язык», но и создает атмосферу совместной заинтересованной работы детей со взрослыми, позволяет им

почувствовать себя участниками еще не вполне освоенной ими деятельности. Здесь же происходит знакомство учеников с персонажами учебника — ребятами одной из российских школ, вместе с которыми они будут изучать русский язык.

Выполняя первые два задания, учащиеся делают вывод о том, что благодаря языку мы узнаем много интересного. Работа над первым заданием идет в устной форме: учитель читает учебный текст детям, а они следят за его чтением по книге. Второй текст, более простой для чтения, дети могут прочитать сами. Ориентируясь на формулировку заданий и вопросы к ним, учитель организует диалог с учениками.

После этого учащиеся переходят к выполнению заданий № 3—4, которые показывают роль языка как средства общения между людьми. Следует обратить внимание на такой представленный здесь вид задания (№ 3), как рассказ с опорой на представленные в учебнике рисунки. Задание предполагает также составление небольшого рассказа с опорой на жизненный опыт ребенка (рассказ о том, когда люди не могут обойтись без языка). Задание № 4 предлагает ученикам пофантазировать: что случилось бы, если бы язык исчез? Таким образом, выполнение этих заданий связано с умением учащихся строить рассказ на заданную тему. В ходе их выполнения осмысливается значимость языка для отдельного человека и всего общества, на основании чего делается вывод о роли языка в жизни людей. Выслушивая ответы учеников на вопросы этих заданий, учитель вправе требовать от учеников связности изложения и обоснованности вывода: «Я думаю так потому, что...».

2. Нужно ли изучать родной язык?

Понятие о родном языке, его красоте и богатстве раскрывает следующая группа заданий (№ 5—9).

Выполняя задание № 5, ученик списывает текст. При этом важно, чтобы он действовал строго по правилам списывания. С целью облегчить ученику задачу, эти правила приводятся в задании. Если детям пока еще трудно следить за последовательностью действий, можно предложить

им организовать эту работу в группе: каждый отвечает за тот или иной шаг в списывании, следит, чтобы он не был упущен.

Для правильной организации отработки каждой операции при письме по образцу предложения учителю необходимо осознавать ее смысл. Остановимся на назначении каждого действия алгоритма.

1. Прочитай предложение и повтори его. Эта операция нужна, чтобы избежать механического копирования образца. Психологами было доказано, что списывание будет эффективным в обучении правописанию только тогда, когда учащиеся будут списывать смысловыми единицами. На данном этапе формирования этого действия смысловой единицей выступает предложение (оно небольшое по объему). Позднее объем предложения увеличится, и детям будет сложно удержать его в памяти. Поэтому смысловой единицей здесь может быть завершенная по смыслу часть предложения. Но в любом случае дети должны прочитать все предложение, чтобы понять его смысл, и лишь потом выделить его часть и записать ее. Чтение предложения на этом этапе должно осуществляться в соответствии с орфоэпическими нормами.

Повторяя предложение, учащиеся убеждаются, что запомнили его (или его смысловую часть).

2. Подчеркни орфограммы. Это действие можно назвать этапом активного орфографического анализа текста. Чтобы такой анализ был полноценным, дети должны опираться на обобщенное понятие об орфограмме. Они подчеркивают знакомые им орфограммы: большую букву, интервалы между служебными словами и словами-названиями, гласные после шипящих, разделительные знаки и т. д. На последующих этапах обучения круг изученных орфограмм увеличивается (орфограммы слабых позиций и др.), и учащиеся подчеркивают больше букв, написание которых однозначно не определяется произношением.

3. Прочитай предложение по слогам. Выделяй голосом слоги с орфограммами. Чтение по слогам всегда орфографично, поэтому, произнося слова предложения по слогам, учащиеся запоминают их написание. Поскольку списывание осуществ-

ляется смысловыми единицами, то и запоминание происходит не механически, а осмысленно.

4. Повтори предложение по слогам так, как будешь его писать. Выполняя этот пункт алгоритма, дети готовятся диктовать себе при записи предложения орфографически — так, как написано. Повторное проговаривание по слогам закрепляет в памяти учащихся буквенный образ слова. В процессе выполнения этого пункта правила образец должен быть закрытым.

5. Диктуй себе по слогам, записывая предложение, не глядя в книгу. Учитель должен следить за тем, чтобы в процессе письма учащиеся диктовали себе вслух. Гул, который возникает при этом в классе, — свидетельство того, что дети действительно проговаривают предложение. Следует уделить внимание тем учащимся, которые выполняют эту операцию формально и поэтому допускают ошибки.

6. Прочитай свою запись по слогам и подчеркни в ней орфограммы. Проверка записанного предложения с помощью дужек, которыми обозначается каждый прочитанный слог, необходима, чтобы исключить пропуски, перестановку, замену букв. Требование подчеркнуть орфограммы дает учащимся ориентиры для выполнения последующей операции.

7. Проверь орфограммы по книге. Учащиеся должны сравнить каждую орфограмму в записи с орфограммами, подчеркнутыми в образце.

Понятно, что строгое следование правилам на этом этапе достаточно трудоемко и требует значительных временных затрат. Но, во-первых, это компенсируется качеством списывания, а во-вторых, происходит произвольное запоминание орфографической формы образца. В процессе автоматизации навыка письма по образцу алгоритм выполнения этого действия постепенно сворачивается.

И последнее, о чем должен помнить учитель: на этапе формирования механизма списывания это действие учащиеся должны выполнять в классе под контролем учителя.

Работая над содержанием первых трех тем, которые представляют собой введение в язык, ученики ограничены в письме: решение поставленных в этом разделе программы

задач предусматривает большей частью устные формы работы. В то же время учитель должен помнить о задаче грамотного письма: тренировке в написании слов и предложений, содержащих изученные в букварный период орфограммы. Учебник ориентирует на это, предлагая ребенку записать под диктовку или списать отдельные слова, сочетания слов и предложения, иногда и небольшие по объему тексты. Так, выполняя задание № 6, ребенок должен списать словицу по известным ему из букварного периода правилам списывания. Кроме того, задания, направленные на отработку действия письма по образцу, графических умений учащихся, представлены в достаточном количестве в рабочей тетради.

Организуя работу по отработке навыков грамотного письма, учитель должен хорошо осознавать их уровень и учитывать его при подборе заданий. Кроме того, учителю нужно иметь четкое представление о том, в чем особенности таких разных видов учебной работы, как письмо под диктовку и списывание. Эти виды письма имеют разные ориентировочные основы действий. При письме под диктовку ученик должен переводить орфоэпическое чтение учителя в орфографическое и диктовать себе не так, как слышится, а так, как пишется. При списывании задача облегчается: знакомясь с отрезком текста, который ему нужно списать, ребенок читает его орфоэпически, перейти же к орфографическому чтению и воспроизвести его, диктуя себе самому, ребенку помогает образец — предъявленный ему текст, которого нет при письме под диктовку. Поэтому учитель прежде всего должен ответить на вопрос о том, что можно предлагать ученику для списывания, а что он уже может писать под диктовку. Остановимся на этом несколько подробнее.

Понятно, что на этом этапе овладения действием письма ребенок не может писать под диктовку слова с орфограммами слабых позиций — ему доступны лишь изученные в букварный период орфограммы: большая буква, перенос слов, отдельное написание знаменательных слов со служебными, орфограммы сильных позиций *жи* — *ши*, букв *и,ы* после *ц, ча* — *ща, чу* — *щу, чк, чн*. Ученики владеют способами обозначения на письме звука [й'] и знают орфограмму разделительные *ь* и *ъ* знаки.

Они владеют также способами обозначения мягкости согласных звуков — с помощью соответствующих букв гласных и буквы **ь** — и знают орфограмму мягкий согласный перед мягким. Учеников знакомили также с орфограммами **о**, **ё** после шипящих, шипящий на конце слова, удвоенная буква согласного. Кроме того, ученики знают, что в конце предложений ставятся определенные знаки, и умеют ставить после конечного слова точку.

Хотя учащиеся уже умеют немало, писать они могут далеко не все тексты. Существенно ограничивает их возможности то, что учащиеся, зная такие орфограммы, как **о**, **ё** после шипящих, разделительные **ь** и **ъ** знаки, шипящий на конце слова, мягкий согласный перед мягким, не могут пока проверять их, не говоря уже об орфограммах слабых позиций. Текстов же, в которых не было бы таких орфограмм, практически не существует, создать же такие тексты в учебных целях, т. е. примитивно-учебные тексты, чрезвычайно сложно. Другое дело — списывание, когда ученик работает с образцом и имеет возможность читать текст орфографически в соответствии с этим образцом, а также контролировать себя, сравнивая с ним свою запись. Это не означает, что учитель может предлагать ученикам для списывания любой текст, какие бы орфограммы он ни содержал. Отбор текстов для списывания требует вдумчивого подхода. Прежде всего такой текст может содержать те орфограммы, которые уже попадали в поле зрения учащихся и осознавались ими как такие, которые пока не могут быть им объяснены. Кроме перечисленных орфограмм, это также орфограммы, которые одновременно являются и орфограммами сильных, и орфограммами слабых позиций: безударный **и** после **ж**, **ш** и **щ** (*жилец*, *шпы*, *цилиндр*), безударный **а** после **ч**, **щ** (*часы*, *щадить*). Ученик не может писать слова с указанными орфограммами под диктовку, поскольку не владеет способами их проверки, но он может списывать их, подчеркивая места, в которых, если не хочешь ошибиться, следует довериться авторитетному источнику и написать так, как в образце. Следует обратить внимание учителя на то, что списывание требует предварительного подчеркивания орфограмм в тексте-образце, т. е. в тексте учебника. Это не должно смущать учителя: дети могут подчеркивать орфограммы карандашом, проводя

тонкие аккуратные линии, которые при необходимости легко стереть ластиком. Таким образом, в сравнении с письмом под диктовку списывание имеет ряд преимуществ, но, к сожалению, это существенно не упрощает задачи подбора учебных текстов. В то же время задача отработки действий письма в это время является актуальной, что побуждает искать компромиссы. Один из них — снятие запрета на те орфограммы слабых позиций, когда произношение совпадает с написанием, например: *зима, пальто* и др. В пословице из задания № 5, которую ученику предстоит списать, это такие слова, как *ноги, руки*. В этой пословице есть также слова с орфограммой слабой позиции гласного, когда написание не совпадает с произношением: *носят, кормят* (на месте редуцированного гласного звука пишется буква *я*). Учителю следует предложить детям сначала произнести эти слова, соблюдая норму произношения, затем прочитать их орфографически: так, как написано, и только после этого записать слова, диктуя себе именно так, как они прочитаны. Такой прием возможен до изучения орфограмм слабых позиций и способа их проверки потому, что ребенок с первых шагов в чтении, т. е. часто уже в дошкольном возрасте, открывает для себя тот факт, что слова пишутся не так, как произносятся. Не случайно «окающие» (в силу диалектных особенностей) дети, которые должны были бы писать без ошибок — ведь они произносят слова так, как они пишутся, — вопреки ожиданиям ошибаются: например, в слове *Москва* пишут букву *а*, хотя произносят [о], только потому что знают: «пишется не так, как слышится». То есть для детей факт несоответствия написания произношению является очевидным, с чем нельзя не считаться. Сложившееся у ребенка представление можно использовать, специально фиксируя его внимание на расхождениях в написании и произношении отдельных слов, и учить сверять написание таких слов с авторитетным источником. Здесь действует тот же механизм, что и при написании слов со знакомыми детям орфограммами, которые они пока не умеют проверять, например с орфограммой «разделительные *ь* и *ъ*». Другое дело, что списывание слов с такими орфограммами можно практиковать лишь изредка, учитывая трудоемкость этого процесса для ребенка. Если при подборе текстов для списывания этого не учитывать, ребенку не удастся избежать ошибок.

Говоря о знаках препинания, мы отмечали, что учащиеся умеют ставить в конце предложения точку. Для списывания можно предлагать также предложения с вопросительным и восклицательным знаками в конце. При этом ребенок должен соответственно интонировать их при прочтении. Кроме того, при списывании ребенок может наблюдать в составе предложений и другие знаки препинания, прежде всего запятые. При прочтении таких предложений ученик должен передать эти знаки паузой, удержать эту особенность произнесения во время самодиктовки и обозначить ее с помощью запятой. Передать особенности интонации, в том числе и паузы, на письме ученику помогает комментирование знаков препинания, сопровождающее их написание: он должен произносить во время письма слова «точка», «запятая», «тире», «вопросительный знак», «восклицательный знак». Если в тексте диктанта встречаются вопросительные и восклицательные предложения, учителю следует обратить внимание детей на интонацию предложения и обсудить с ними, с помощью какого знака ее нужно передать.

Вернемся к разговору о задаче списать пословицу в задании № 5. Как и всегда, при списывании этого текста учитель должен организовать работу так, чтобы дети строго следовали правилам списывания. Этому способствует выполнение задания в парах, когда одному из двух соседей по парте поручена роль контролера за выполнением правил шаг за шагом. Эффективной может быть также работа в группе, когда каждый из участников отвечает за определенный шаг в алгоритме списывания. Учитель должен осознавать: только поэтапное овладение действием списывания обеспечивает успех этого вида орфографической работы. Неоднократно повторяясь, действие письма по заданному образцу постепенно сворачивается и доводится до автоматизма, сохраняя свою сущность как способа грамотного письма на сознательной основе.

Списывание текста пословицы требует предварительного его анализа со стороны его орфографии. Так, следует особо поработать над сопоставлением орфоэпического произнесения слов *носят*, *кормят* с их орфографическим прочтением: но[с'а]т, обратив таким образом внимание детей на то, что безударный гласный в последнем слоге обозначается буквой *я*.

Заслуживает внимания также запятая перед союзом **а**, которой соответствует пауза в произношении. Следует обратить внимание детей на необходимость сделать паузу при чтении пословицы и тогда, когда будут диктовать себе. Чтобы не забыть обозначить паузу запятой, во время письма ее нужно прокомментировать.

В задании № 5 ученики сталкиваются с тем, что хорошо понимают они лишь свой родной язык: они могут прочитать лишь ту из двух помещенных в учебнике пословиц, которая записана по-русски.

В этом месте учебника предусмотрено более близкое знакомство учеников с персонажами учебника: поименное знакомство с учениками — мальчиками и девочками. Рассказ учителя о том, как выполнили задание они, позволяет ученикам соотнести с этим результаты своей работы.

Отвечая на вопрос задания № 5, учащиеся уточняют свое представление о том, какие другие языки есть в мире, для кого они родные, а для кого — иностранные.

Далее ученику предстоит осознать, что люди, говорящие на разных языках, не могут хорошо понимать друг друга. Детям предлагается поразмыслить над тем, как удастся общаться людям нашей многонациональной страны, если у каждой народности есть свой родной язык (задание № 6). Ставится вопрос о том, нужен ли им для общения один общий язык. В результате обсуждения выясняется роль русского языка как языка межнационального общения. Дома дети могут узнать о том, какой язык родной для его родителей, бабушек и дедушек, для людей, живущих по соседству: нет ли среди родных и знакомых им людей тех, для кого русский язык стал вторым родным языком.

3. Нужно ли учиться общаться с помощью языка?

С вопросом о роли языка в жизни людей связан вопрос о необходимости знать язык, уметь пользоваться его богатствами, говорить на родном языке так, чтобы не исказить, не портить самое лучшее, что создано народом. Задания № 7—9 учебника позволяют ученику понять, насколько важно в общении уметь изъясняться на родном языке и что владение

языком — дело не простое: ему, как и всякому другому делу, нужно учиться. Таким образом, задания преследуют цель сформировать у учащихся мотив к изучению языка, пробудить желание его изучать.

Задание № 7 позволяет увидеть, как неумелое использование языка, неразвитая речь затрудняют взаимопонимание между людьми. Ученику предлагается представить себе то, о чем хотел рассказать мальчик, и попробовать исправить рассказ, сделать его понятнее. Важно при этом, чтобы ребенок осознал, что владеет языком не в той мере, чтобы рассказывать было легко и другие тебя хорошо понимали. Осознать, насколько удалась попытка улучшить прочитанный учителем рассказ, ученик может, работая в паре, когда в роли оценивающего выступает сосед по парте.

В задании № 8 обращается внимание на наиболее распространенный недостаток в речи учащихся — использование в речи слов-паразитов. Они названы в учебнике словами-сорняками. Можно обсудить с ребятами, почему речь людей бывает сбивчивой и маловыразительной, почему в ней появляются ненужные слова. Как вывод должна прозвучать мысль, что по тому, как человек говорит, можно судить о многом: хорошо ли он знает язык, можно ли его считать образованным и культурным человеком, умный он или нет, добрый ли он и т. п. Все это создает мотивацию для изучения языка, повышения языковой культуры.

Выполняя задание № 9, ученики рассказывают эпизоды из любимых мультфильмов и оценивают их: понятно ли то, о чем идет речь, интересно ли слушать, не употребляет ли рассказчик слова-сорняки. Чтобы бороться с этим негативным явлением, нужно сделать эти слова предметом анализа.

Организовать такую работу помогает распределение ролей: кто — рассказчик, а кто — рецензент. Здесь уместны такие вопросы к рецензентам: «Что мешает твоему товарищу рассказывать? Что ты ему посоветуешь?», — которые позволяют установить, в чем причины того, что рассказ непонятен и неинтересен для слушателей. Чтобы получить содержательные ответы на вопросы, нужно задать параметры оценки. Можно обратиться к детям с вопросом, что именно будет оцениваться. Это заставляет их вспомнить, как они

оценивали умение рассказывать, выполняя предыдущие задания. На этом этапе представления детей о выразительных средствах языка не позволяют определить качество рассказов друг у друга по-настоящему. Поэтому ориентирами для них пока будут внешние, производные от истинных, показатели выразительности: понятно ли, о чем ученик хотел рассказать, интересно ли его слушать. Единственным из известных ребенку показателей культуры речи является ее чистота, отсутствие в ней слов-сорняков. Эти показатели и выступают критериями оценки речи рассказчиков. Они должны быть зафиксированы, например записаны на доске, а рецензенты должны строить свои выступления с опорой на них.

Завершает эту работу обсуждение вопроса о том, можно ли научиться рассказывать и что для этого нужно.

Тема 2. Слова речевого этикета

Следующие задания учебника открывают новую тему раздела *«Язык и речь»*: *«Слова речевого этикета»*. Изучая ее, учащиеся знакомятся с неперенным условием языкового общения — словами вежливости, делая тем самым первые шаги в совершенствовании своей речи. Здесь рассматриваются такие вопросы: Какая работа в языке у добрых слов? Правила записи диалога. Отработка умения употреблять в речи слова речевого этикета. Постановка задачи: зачем людям нужна письменность? На изучение темы отводится 4 часа.

1. Работа добрых слов в языке

Разговор о выразительности речи и мастерстве рассказчика продолжается при выполнении задания № 11. Так, отвечая на вопрос о том, сумел ли автор стихотворения О. Дриз рассказать читателю, какие слова называют добрыми, понятно ли, о чем речь, интересно ли слушать, дети удерживают мысль о том, что умению рассказывать нужно учиться. Ученики должны отметить, что он не просто рассказывает, а рассказывает складно, ритмично — сочиняет стихи. Этот автор — поэт.

Вместе с тем содержание стихотворения вводит в поле зрения детей новый вопрос: о роли слов вежливости в языковом общении между людьми, а шире — о речевом этикете. Стихотворение посвящено словам речевого этикета — словам приветствия, которые автор называет добрыми словами. Поэтому уместно обратить внимание учеников на эту важную сторону общения между людьми. Овладевая искусством общения, учащиеся должны усвоить главное: к людям нужно идти с добром, а выразить доброжелательность помогут специально предназначенные для этого слова родного языка, которые произносятся хотя и с разным выражением лица, но непременно с добрым.

Слова приветствия и прощания учащиеся усваивают, выполняя задания № 12—15. При этом внимание детей направляется на то, что к разным людям следует обращаться по-разному: со сверстниками, приятелями уместны одни слова, со взрослыми — другие.

Осознать роль слов просьбы и благодарности, извинения и ответа на него ученикам помогают задания № 16—18. Внимание детей нужно обращать не только на то, какие слова выбирать при этом, а также на то, с каким выражением лица нужно обращаться к собеседнику, как называть его. Важным для детей будет вывод из задания № 17: хотя вежливые слова и важны, все же только слов мало, вежливым должно быть само поведение, отношение к собеседнику.

Полезным для детей будет знакомство с этимологией отдельных добрых и вежливых слов. Эти сведения даны в рубрике «В копилку твоих знаний».

2. Правила записи диалога

Остановиться на том, как при изучении материала главы 2 «*Могут ли люди общаться без добрых слов?*» отрабатываются правописные навыки. В задании № 13 ученикам предлагается записать разговор двух детей. Впервые ученики знакомятся с правилами записи диалога, правда, в простейшей его форме — без слов автора. Для записи выбран учебно-примитивный текст, содержащий орфограммы большая буква, **ь** после шипящих на конце слова, которые ученики должны при

списывании подчеркнуть. Запись диалога также дает возможность отработать навыки постановки знаков препинания в конце предложения: ведь в диалогическом тексте представлены разные по цели высказывания и эмоциональной окрашенности предложения. Задача учителя — научить детей правильно интонировать каждое из этих предложений, передавая голосом вопрос, интонацию конца, характерную для повествовательных и побудительных невосклицательных предложений, а также восклицательную интонацию. Такая работа является пропедевтической: практическое овладение различными интонационными рисунками высказываний в русском языке и соотнесение их со знаками препинания на письме (с точкой, вопросительным и восклицательным знаками) послужит хорошей основой для изучения типов предложений по цели высказывания.

Передавая различные интонационные рисунки в своей речи, учащиеся разовьют способность также воспринимать их на слух. Это является важным условием для овладения пунктуационными навыками: умения ставить в конце предложения нужный знак. При письме под диктовку на этом этапе от учеников требуется уметь ставить в конце предложения точку. Во время списывания задача может усложниться: опираясь на образец, ученик учится правильно интонировать каждую реплику, ориентируясь на знак в конце, затем «репетирует» произношение, запоминая знак, наконец, записывает реплику под свою собственную диктовку, передавая ее интонационное своеобразие и комментируя знак в конце.

Задание № 19 — итоговое в главе 2 учебника. Оно рекомендуется для парной работы. Ученикам, сидящим за одной партой, предлагается разыграть какую-либо сценку и, озвучивая ее, употребить в речи персонажей добрые, вежливые слова. После того как ребята подготовятся, они показывают свою работу другим. Предварительно — в процессе фронтальной работы учителя с учениками — вырабатываются критерии оценки. Ученики могут договориться в группе, кто сначала «играет», а кто оценивает, с тем чтобы потом поменяться ролями. «Рецензентов», или «контролеров», может назначить и учитель. Они оценивают, удачно ли выбраны детьми добрые слова, соответствует ли этим словам выражение их лиц.

Тема 3. Устная и письменная речь

Изучение этой темы предполагает формирование у учащихся понятия о письменности как особой форме речи. Здесь рассматриваются такие вопросы: «Роль письма в жизни людей». «Отработка умения располагать слова в алфавитном порядке».

1. Постановка задачи «Зачем нужна письменность?».

Речь устная и письменная. Роль письма в жизни людей

Работа над словами вежливости продолжается и при выполнении следующего задания — № 20, в котором предлагается с помощью рисунков сравнить две ситуации: мальчик разговаривает со своей бабушкой и мальчик сообщает бабушке в письме о своем приезде. При этом отрабатывается умение использовать слова — обращения к собеседнику, слова приветствия и прощания, просьбы и благодарности.

Текст письма мальчика к бабушке составлен так, чтобы учащиеся могли его списать (задание № 21). Особое внимание следует обратить на орфограмму **ча** в слове *скупаю*, разделительный **ь** в слове *Илья*, а также на раздельное написание предлогов с простыми для написания словами: *на каникулы* и *до свидания*. Облегчить восприятие слова *каникулы* позволяет обращение к его происхождению в рубрике «В копилку твоих знаний». Слово *до свидания* уже не раз встречалось ученикам: они работали с ним, как со словом прощания. Здесь нужно обратить внимание детей на особенности его написания.

Сравнение двух ситуаций языкового общения, заданных рисунками, позволяет также поставить перед учениками новую задачу: о двух формах существования языка — устной и письменной (задание № 22). Ученику нужно ответить на вопрос, когда внуку достаточно произнести слова, чтобы бабушка его поняла, а когда нужно написать их. Основное различие между устной и письменной речью, на которое ориентирует ученика это задание, состоит в том, что устная речь связана с непосредственным общением, когда можно говорить о ситуации языкового общения, ее участниках, моменте речи. Письменная же речь возникает в ситуации, когда непосредствен-

ное общение невозможно — из-за того, что его участники отдалены друг от друга во времени и в пространстве. Такое общение является опосредованным: оно возможно благодаря письменному тексту, который фиксирует речь говорящего и делает ее доступной для восприятия слушающего, что предполагает прочтение им текста. Для учеников это принципиальное различие между двумя формами речи предстает как различие в условиях языкового общения: в одном случае его участники видят и слышат друг друга, а в другом — нет. В связи с этим возникает вопрос: когда говорящему достаточно произнести что-либо, а когда ему нужно это написать? Что позволяет людям общаться, когда устная речь невозможна? Как происходит такое общение? В результате у учеников формируется мотив к изучению такого явления человеческой культуры, как письменность.

Сформулированной задаче подчинены задания, позволяющие выявить условия, когда устная речь невозможна и люди прибегают к письму. Важным при этом оказывается выяснение специфических особенностей устной и письменной речи, хотя бы таких, как разговорный характер первой и книжность второй (задание № 23).

2. Возникновение письма. Буквенное письмо.

Русский алфавит

Формированию понятия о письменности как особой форме речи способствует экскурс в историю, позволяющий проследить эволюцию письма от рисуночного письма (пиктографии) до такой совершенной его формы, как буквенное письмо.

Выполняя задания № 24—25, ученики убеждаются в ограниченных возможностях рисуночного письма. Задание № 26 нацелено на то, чтобы, с одной стороны, показать значение иероглифов в истории письма (благодаря своей соотнесенности со словом, а не с ситуацией, как в пиктограмме, иероглифы значительно упростили письмо и повысили его информативность). С другой стороны, дети должны выявить ограниченность иероглифического письма, что объясняет появление более совершенной формы записи — с помощью букв,

которые служат обозначением отдельных звуков в слове. С этой целью в задании № 26 детям предлагается уточнить, что называют придуманные ими «иероглифы», сделав рядом с каждым соответствующую запись. Следующий шаг — рефлексия того, как, с помощью какой формы записи удалось устранить непонимание. Для этого ученику предлагается ответить на вопросы о том, какие значки он использовал в своем письме и что обозначает каждый из них, иначе говоря, что обозначает каждая буква: целое сообщение о каком-то событии, отдельное слово в этом сообщении или же звуки в составе слова, которые все вместе позволяют слову называться, а всем словам вместе — сообщать о чем-то.

3. Отработка умения располагать слова в алфавитном порядке

Задания № 27—30 позволяют повторить то, что ученики знают об алфавите, и отработать умение располагать слова в алфавитном порядке. Теперь они знают, что буквенное письмо возникло на определенном этапе развития письменности и является более совершенным по сравнению с другими, весьма ранними его видами — рисуночным и иероглифическим. Из комментария в рубрике «В копилку твоих знаний», который читает детям учитель, они узнают о том, как возникли слова *азбука* и *алфавит*.

Выполняя задание № 27, ученики вспоминают названия букв русского алфавита. Умение правильно называть буквы является элементом языковой культуры человека. В процессе этой работы важно не допустить смешивания звуков и названий букв: например, звук [г], а буква *гэ*. Уместно здесь вспомнить, что многие буквы служат для обозначения двух звуков, т. е. являются знаками и твердых и мягких согласных, например звуки [л] и [л'], а буква *эль* и т. п.

Такая работа позволяет проконтролировать, действительно ли дети различают звуки и буквы, понимают, в чем отличие между ними.

Запись слов в алфавитном порядке и, в свою очередь, умение ориентироваться в записи, где используется этот порядок, — навык, практическое значение которого как в учебной

работе, так и в других видах человеческой деятельности трудно переоценить. Поэтому уже на данном этапе знакомства с алфавитом ставится учебно-практическая задача отработки этого навыка. Располагая заданные в учебнике слова по алфавиту, как того требует задание № 28, ученик должен каждый раз обращаться к алфавиту, приведенному в предыдущем задании, что способствует произвольному запоминанию порядка расположения букв. Цель различения звука и буквы преследует сформулированный в задании вопрос о том, на какую из букв не удалось подобрать слов: есть буквы, которые не обозначают звуков (**ь, ъ**), и есть буква, с которой не начинаются слова русского языка (**ы**). Поэтому на вопрос о том, можно ли подобрать слова на оставшиеся буквы, ученик должен ответить отрицательно.

Задание № 29 позволяет учащимся осмыслить роль алфавита на примере хорошо знакомого ученикам вида записи, а именно записи фамилий учеников в школьном журнале. Им предлагается обсудить возможные виды упорядочивания такой записи и сделать вывод о том, что они менее удобны, нежели запись слов в алфавитном порядке: можно, конечно, записать сначала фамилии девочек, а потом фамилии мальчиков. Но как искать нужную фамилию среди фамилий девочек или среди фамилий мальчиков? Как, в каком порядке записывать фамилии внутри этих групп? Можно предложить ученикам какой-нибудь другой способ записи и обсудить его в классе. Такая работа должна подвести учеников к выводу о том, что самой рациональной является запись фамилий по алфавиту.

Навык записи слов по алфавиту отрабатывается и совершенствуется при выполнении задания № 30. Ученикам предлагается самим сделать запись фамилий учеников — так, как они записаны в школьном журнале. При этом по сравнению с заданием № 28, где на каждую букву алфавита было дано слово, здесь представлено по несколько фамилий на одну букву (при этом в задании задействованы лишь три первые буквы алфавита). Это неизбежно приводит к тому, что учащиеся сделают разные записи — расположат слова на одну букву в разном порядке. Выяснение этого влечет за собой вопрос о том, кто же из детей прав, как правильно расположить

в этом случае фамилии учеников. Обсудить возможные варианты записей и сравнить, какой из них облегчает поиск фамилий на одну букву, позволяют предъявленные детям работы ребят-персонажей. В результате анализа делается вывод о том, что при записи слов в алфавитном порядке не всегда достаточно учитывать лишь первую букву: в случае, если несколько слов начинаются с одной буквы, нужно ориентироваться еще и на вторую, третью и т. д. буквы этих слов.

В связи с обсуждением вопроса о происхождении письменности, о русском алфавите возникает вопрос об овладении нормами письма, а следовательно, и потребность в оценке учащимися своих правописных знаний и умений. Решение такой задачи позволяет учащимся повторить закономерности русской графики, а также орфограммы, изученные в букварный период.

Тема 4. Повторение способов обозначения звуков буквами в соответствии с нормами русской графики

Главная задача темы — повторить и систематизировать основные правила русской графики — решается на материале главы 4 учебника *«Умею ли я обозначать звуки буквами?»*. Хотя эти правила были усвоены учащимися в период обучения грамоте, а у некоторых из них даже автоматизировались, для последующего изучения русского языка этого недостаточно, необходимо понимать соотношение звуков (фонем) и букв на уровне обобщения. Центральным звеном этого обобщения для учащихся должна стать позиция звука (фонемы) в слове. Ведь способ обозначения согласных звуков, парных по твердости-мягкости, зависит от позиции, которую занимает звук — перед гласным или не перед гласным. Без овладения понятием о позиции невозможно содержательно обобщить и способы обозначения звука (фонемы) [й'] в русском языке.

Цель повторения и систематизации основных правил русской графики может быть достигнута путем решения таких промежуточных задач:

- 1) обобщение соотношения между гласными звуками и буквами, их обозначающими;

- 2) обобщение соотношения между согласными звуками, парными по твердости-мягкости, и буквами, их обозначающими;
- 3) систематизация способов обозначения мягкости-твердости согласных звуков;
- 4) систематизация способов обозначения звука [й'] на письме.

1. Работы букв гласных

Для обобщения соотношения между гласными звуками и буквами, их обозначающими, используется материал заданий № 31—33.

Работу на уроке не следует начинать с воспоминания: «Что вы уже знаете об обозначении звуков буквами?», «Вспомните, что вы узнали из букваря о работе букв гласных» и т. д. Необходимо включить ребенка в практическое действие, выполняя которое он вынужден будет применить способ, открытый ранее.

Потребность в повторении способов обозначения звуков буквами на письме возникнет при выполнении задания № 31. Ученикам предлагается прочитать вслух имена, записанные девочкой, и определить: 1) правильно ли она их расположила в алфавитном порядке и 2) правильно ли их записала. Дети должны не только обнаружить ошибки, но и оценить границы знаний дошкольницы: она умеет определять звуки в словах, знает все буквы, уже умеет располагать слова по алфавиту, однако в именах *Коля* и *Таня* допустила ошибки. Важно, чтобы учащиеся выяснили причину ошибок: девочка не знает, как обозначается мягкость согласных на письме. Таким образом, у учащихся возникает потребность объяснить ей эти правила, а значит, осмыслить свой способ действия.

Последовательность рефлексивных действий зафиксирована в заданиях учебника и вопросах к ним. Работа производится в такой последовательности:

1. Анализируется звуковой состав записанных слов, выделяется звук, который в них повторяется. Запись на доске должна иметь такой вид:

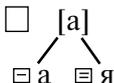
АНТОН, ДАША, КОЛЯ, ТАНЯ

|
[a]

2. Задача фиксируется сначала в словесной форме: «Почему гласный [a] обозначается то буквой **а**, то буквой **я**?», а затем учителем на доске — в графической:



Необходимо, чтобы дети обсудили возникший вопрос в малой группе и свой вывод представили с помощью схем, листы с которыми вывешиваются на доске. Если схемы разные, учитель может предложить представителям одной группы «прочитать» схему другой. В процессе такого чтения схемы уточняются и корректируются. Главное, к чему должны прийти дети в процессе такой работы, — обозначение звука [a] разными буквами связано с его местом (позицией) в слове — в начале слова он всегда обозначается буквой **а**, а если стоит после согласного, то выбор буквы зависит от качества (мягкости или твердости) этого согласного звука:



Только после этого схема, составленная детьми, сравнивается с той, которая предлагается в учебнике от имени ребят-персонажей.

Необходимо отметить, что дети, работавшие в период обучения грамоте по «Букварю» Д. Б. Эльконина, не владеют знаками упрощенной фонетической транскрипции. Урок позволит учителю органично восполнить этот пробел. Выделяя звук [a], который повторяется во всех именах персонажей учебника, учащиеся, незнакомые со знаками фонетической транскрипции, обозначают его общепринятым значком \square . Но как узнать, что это именно звук [a], а не какой-либо другой гласный звук? Как, например, по такой схеме $\square \square \square \square \square \square$ определить, какое имя учитель записал звуками: может, Коля, а может, Таня, или Соня, или Поля? Предложите детям обсудить этот вопрос в группе, выслушайте все гипотезы, выберите вместе наиболее рациональный вариант. И только затем предъявите имена, записанные

знаками фонетической транскрипции. Анализируя фонетические записи, дети приходят к таким выводам:

- в транскрипции звук фиксируется с помощью буквы;
- квадратные скобки показывают, что это звуковая запись, а не буквенная;
- в звуковой записи мягкость согласного показывается специальным значком — ' ;
- в звуковой записи обязательно ставится ударение.

Материал задания № 33 позволяет учащимся составить обобщенную схему обозначения твердости-мягкости согласных с помощью последующих букв гласных. Но схема — это результат анализа звукового состава каждого из заданных слов и обозначение его буквами в соответствии с нормами русской графики. Анализ производится фронтально в такой последовательности:

- определение места гласного звука;
- определение качества согласного: мягкий он или твердый;
- обозначение гласного в соответствии с нормами русской графики.

И хотя у многих детей это действие уже автоматизировалось, задачи данного урока требуют его воспроизведения в развернутом виде.

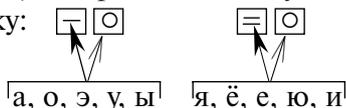
Ход анализа фиксируется учителем на доске:

1) [н'ос], [н'ос], [м'эр], [м'эл], [л'ужа], [л'уэтра], [р'ис], [р'ыба].

о ё э е у ю и ы

2) [о] [э] [у] [и] [ы]
 о ё э е у ю и ы

Обобщенные схемы обозначения гласных звуков составляются в группах, сравниваются с теми, которые заданы в учебнике, после чего выносятся на доску:



Теперь, когда каждый этап урока зафиксирован на доске и логика урока понятна даже самым слабым учащимся, можно предложить обобщенные вопросы:

- На какой вопрос мы отвечали сегодня на уроке?
- Почему мы задали себе такой вопрос?
- Как вы на него ответили?
- Как пришли к этому ответу?

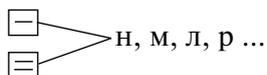
После того как соотношение гласных звуков и букв учащиеся отразили в схемах, можно перейти к следующему этапу — этапу обобщения соотношения между согласными звуками, парными по твердости-мягкости, и буквами, их обозначающими.

2. Работы букв согласных, парных по твердости-мягкости

Для решения этой задачи также используется материал задания № 33. Учащиеся возвращаются к предыдущей записи, в которой фиксируют буквы, обозначающие первые согласные звуки:

[н'ос], [н'эс], [м'эр], [м'эл], [л'ужа], [л'уэра], [р'ис], [р'ыба].
 н о н ё м э м е л у л ю р и р ы

С опорой на запись делается вывод: разные согласные, парные по мягкости-твердости, обозначаются одной и той же буквой, что можно представить в графической форме:



Эта схема дополняется в процессе усвоения материала задания № 34, выполняя которое дети отрабатывают также способ обозначения мягкости согласных с помощью последующих букв гласных.

И учитель, и дети должны понимать, что составленные схемы не являются самоцелью, они лишь средство для решения той или иной задачи, в данном случае задачи, связанной со способом обозначения на письме гласных и согласных звуков, парных по мягкости-твердости.

Задание № 35 содержит «ловушку». В тексте скороговорки, которую дети записывают по памяти, буква **б** обозначает как твердый звук [б], так и его мягкую пару. Учащимся же предлагается подчеркнуть в своей записи только те буквы, которые

обозначают твердый звук [б]. Результаты выполнения этого задания продемонстрируют, кто из детей ориентируется не на звук и его позицию в слове, а на букву, а это значит, что составленные схемы для таких учеников не стали средством решения задачи. В этом случае учитель должен произвести коррекцию. Можно предложить детям «звуковые» игры — они хорошо знакомы учителю по букварному периоду. Кроме того, учитель может обратиться к упр. 7 на с. 4 рабочей тетради, где из заданных пар слов нужно выбрать такие, которые отличаются лишь звуками, парными по мягкости-твердости. В целях экономии времени дети могут лишь обвести пары таких слов.

3. Различные способы обозначения мягкости согласных на письме

Задание № 36 дает возможность учащимся объективировать способ обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака. В выписанных словах учащиеся определяют позицию каждого согласного, мягкость которого обозначена мягким знаком, затем фиксируют эти позиции на схеме. Работа выполняется индивидуально, после чего предлагается свести схемы обозначения мягкости согласных на письме в одну таблицу. Предъявленные группами таблицы анализируются и сравниваются с теми ее вариантами, которые даны на страницах учебника. Дети должны понимать, что обе таблицы, заданные в учебнике от имени персонажей, правильные, но во второй две схемы — обозначение мягкости согласного на конце слова и перед согласным — объединены в одну. Какую таблицу выберет для себя каждый ребенок? Конечно, ту, которой ему будет удобнее пользоваться.

С помощью составленных схем на материале заданий № 37 и 38 решаются конкретные задачи выбора буквы для обозначения мягкости согласных на письме. Последовательность действий при выполнении задания № 37 должна быть такова:

- нахождение мягкого согласного в слове, записанном звуками;
- определение его позиции;
- обращение к схемам обозначения мягкости согласных на письме;

— обозначение мягкости согласного в буквенной записи в соответствии с его позицией в слове.

Повторение способов обозначения на письме твердости-мягкости согласных можно закончить проверочной работой (текст ее представлен в рабочей тетради), которая продемонстрирует умение учащихся различать звук и букву, понимание позиционности способов обозначения мягкости согласных на письме, а также уровень овладения навыком письма по образцу.

4. Способы обозначения звука [й'] на письме

Подвести к необходимости повторения норм русской графики, связанных с обозначением звука [й'], учитель может, предложив учащимся оценить, правильно ли дошкольница написала имена: ЛЁНЯ, ВАНЯ, ЙУЛЯ, ЛЁЛЯ, РАЙА, ИЛЬЯ (задание № 38). Работа выполняется индивидуально, дети находят ошибки и исправляют их, затем записывают имена правильно.

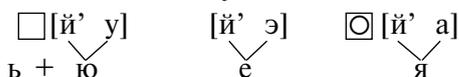
— Что же нужно объяснить девочке, чтобы она правильно написала слова *Юля, Рая, Илья*? Конечно, то, что звук [й'] обозначается по-разному. Но прежде необходимо повторить, какими буквами обозначается этот звук и от чего зависит выбор буквы.

Задача фиксируется на доске: [й']
 |
 ?

Возможен и другой вариант работы. Учитель сначала предлагает детям записать имена под диктовку, а затем сверить свою работу с тем, как ее выполнила девочка-дошкольница. Наверняка в классе найдутся ученики, которые действовали так же, как персонаж учебника. При любом варианте у детей возникает мотив в повторении способов обозначения звука [й'].

Задание № 39 позволяет проверить, умеют ли дети обнаружить этот звук, если он обозначен не буквой *й*. В тексте загадки в словах *ночью, ели, апельсиновая* звук [й'] «спрятался» в другие буквы. Дети находят такие слова, учитель записывает их на доске: *ноч[й'у], [й'э]ли, апельсинова[й'а]*.

В ходе работы на доске и в тетрадях фиксируются позиция звука [й'] и способы его буквенного обозначения:



На основе такой записи в группах составляется обобщенная таблица способов обозначения звука [й'], после чего сравнивается с таблицами, заданными в учебнике от имени персонажей. Учитель должен подвести детей к выводу, что оба варианта правильные. Но второй вариант более абстрактный: две позиции звука [й'] (в начале слова перед гласным и между гласными) объединены в одну — не после согласного перед гласным. Каждый ученик сам выберет ту схему, которой ему легче пользоваться.

На этом этапе следует также сравнить разные работы букв *я, ю, е, ё*: они обозначают не только звук [й'] вместе с последующим гласным, но и гласный звук, и мягкость предыдущего согласного (необходимый материал для такой работы содержится в упр. 12 на с. 6 рабочей тетради).

5. Отработка способов обозначения звука [й'] на письме

Основными задачами учителя и детей на этом этапе являются решение практических задач с помощью схем, фиксирующих способы обозначения звука [й'], а также формирования действия контроля и оценки. На уроках можно использовать различные фонетико-графические упражнения; часть из них представлена в рабочей тетради (упр. 11, 12, 14, 17, 18).

Например, выполнять упр. 12 дети могут в паре. Но прежде следует во фронтальной работе объективировать последовательность действий.

- С чего начинать выполнять задание, понятно: нужно обвести согласный звук, который повторяется в этих словах. Какой это звук?
- Какой следующий шаг? Определите, какую позицию занимает звук [й'] в первом слове.
- Что делать дальше? Найдите эту позицию среди заголовков столбиков. Как обозначается звук [й'] в по-

зиции после согласного перед гласным? Можно теперь записать слово буквами в третий столбик?

Итак, чтобы не ошибиться при записи слов со звуком [й'], следует двигаться шаг за шагом:

- послушать слово, выделить в нем звук [й'];
- определить позицию этого звука [и'] в слове;
- найти эту позицию на схемах обозначения звука [й'];
- обозначить звук [й'] в соответствии с его позицией в слове.

Только после такого подробного анализа хода выполнения работы дети могут приступать к работе в паре, где сначала один ученик будет исполнителем, а другой — контролером. Затем дети поменяются ролями.

6. Обозначение звука [й'] с помощью разделительных знаков

Особое внимание на этом этапе следует уделить способам обозначения звука [й'] в позиции после согласного перед гласным (задания № 40—45). Так, например, в задании № 42 учащимся предлагается обозначить звуки слова [л'й'ом] буквами. Дети могут написать это слово по-разному: *льёт* и *лѐт*, так как однозначного ответа на вопрос, какой из разделительных знаков надо писать перед буквой *ѐ*, схема не дает. Надо попросить высказаться всех желающих. Можно также дать возможность обсудить этот вопрос в группах, чтобы каждая группа выступила со своим предложением. Вариант «Надо спросить у учителя, у взрослого» может быть принят, но он не является универсальным: что делать, если взрослому не окажется рядом? Другой вариант, который, вероятно, предложат дети, — запись со знаком вопроса на месте орфограммы, где выбор буквы они пока осуществить не могут: *л'ѐт*.

В задании № 45 учащимся предлагается дифференцировать две функции буквы *ь*: функцию обозначения мягкости согласного в позиции не перед гласным и функцию «предупредить», что следующие за ним буквы *я, ю, е, ѐ, и* обозначают два звука.

Для отработки способов обозначения звука [й'] учитель также может предлагать детям материал, содержащийся в рабочей тетради (см. упр. 13,15,16,18,20, 21). Подвести итог повторения способов обозначения звука [й'] на письме поможет небольшая проверочная работа, которая позволит учителю проверить уровень сформированности у учащихся способов обозначения звука [й'], а также навыка письма по образцу (текст работы задан в рабочей тетради на с. 31).

Тема 5. Повторение орфограмм, изученных в период обучения грамоте

На изучение темы отводится 10 часов учебного времени. Цель ее — не только систематизировать все орфограммы, изученные в период обучения грамоте, но и обнаружить орфограммы, способом проверки которых учащиеся пока не владеют (разделительные знаки, *о*, *ё* после шипящих, обозначение мягкости согласных в позиции перед мягкими согласными, шипящий на конце слов).

1. Постановка задачи «Умею ли я писать слова с орфограммами?». Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами

Решение задачи систематизации орфограмм, изученных в период обучения грамоте, начинается с восстановления в памяти учащихся обобщенного понятия об орфограмме как месте в буквенной записи, однозначно не определяемом произношением. Такое понимание орфограммы позволяет дифференцировать орфограммы, связанные с передачей буквами звукового (фонемного) состава слова (орфограммы сильных позиций), и орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава слова (большая буква в начале предложения и в именах собственных, раздельное написание служебных слов со знаменательными словами, перенос слов). Для работы используется материал заданий № 47—48.

Урок учитель может начать с небольшого словарного диктанта, включающего слова со звуком [й'] в разных позициях, например такие: *ясный, строю, лисья, Юра, лайка, съел*. Сло-

ва, где звук [й'] находится в позиции после согласного перед гласным, некоторые дети могут написать по-разному, несмотря на то что значок орфографического сомнения (?) уже введен. Все варианты написания учитель должен вынести на доску:

	ЛИСЬЯ	СЬЕЛ
?	ЛИСЬЯ	СЬЕЛ
	ЛИС?Я	С?ЕЛ

Наверняка в классе окажется несколько детей, которые запишут слова безошибочно, не поставив знака вопроса. Наверное, у таких детей на достаточно высоком уровне сформирована орфографическая зоркость, или это дети с орфографическим чутьем. Будут также и дети, которые не сделали ошибок благодаря знакам вопроса. И те и другие заслуживают похвалы учителя. Ученики, допустившие ошибки, должны прийти к осознанию того, что, пока они не знают, какую букву нужно писать, будут или ставить знак вопроса, или спрашивать у учителя.

У. Какой вопрос вы могли мне задать, чтобы не допустить ошибок?

Д. Какой — разделительный **ь** или разделительный **ъ** — знак нужно писать в слове *лисья*?

У. Разделительный **ь**.

Д. А в слове *сьел* — какой?

У. Разделительный **ъ**.

Только после такого диалога учащиеся исправляют ошибки в словах, если они есть.

Вывод, к которому приходят первоклассники: ошибки могут возникнуть в том месте, где надо выбрать единственно правильный вариант написания из нескольких возможных, т. е. на месте орфограмм. Значит, чтобы писать грамотно, необходимо повторить изученные орфограммы.

Но прежде нужно выяснить, в одинаковой ли мере у всех учащихся сформировано обобщенное понятие об орфограмме. Из приведенных учащимися четырех определений орфограммы они должны выбрать наиболее точное (место в слове, которое нельзя написать по слуху) и доказать свой выбор. Основываясь на таком понимании орфограммы,

учащиеся доказывают, что **ь** и **ъ** разделительные знаки — орфограмма. А какие еще орфограммы знают дети? Каждую орфограмму, которую они называют, учитель фиксирует на доске. Не нужно в данный момент добиваться, чтобы были перечислены все известные первоклассникам орфограммы. Главное, чтобы дети соотнесли обобщенное понятие об орфограмме с конкретной орфограммой.

Повторить орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами (написание большой буквы в именах собственных, правила переноса слов, отдельное написание служебных слов со словами-названиями), позволит материал задания № 47. Текст считалки сначала читает учитель, а дети следят за его чтением по учебнику. После чего ученику предлагается самому прочитать считалку, подчеркнуть в ней аккуратно карандашом все изученные орфограммы (в тексте содержатся орфограммы большая буква и интервалы между служебными и знаменательными словами). Исходя из обобщенного понятия об орфограмме, ученики должны объяснить, почему пробел и большую букву они считают орфограммами (ни то ни другое не установишь по звучанию). Сразу же стоит обратить внимание детей на своеобразие орфограммы большая буква: здесь мы выбираем не букву (она нам известна), а то, как ее следует записать. Перед записью имен собственных выясняется, понимают ли дети значение слова *материк* (обширное пространство суши, окруженное морями или океанами), знают ли они, что Австралия — это материк. Хорошо, если учитель покажет его на глобусе или на карте, а также покажет страны, которые упоминаются в считалке.

Обязательное условие при записи — подчеркивание орфограмм. Записывая слова в тетради, учащиеся могут столкнуться с еще одной орфографической проблемой — переносом слов. Если такого не произошло, учитель предлагает оценить запись Антона, заданную в учебнике, с точки зрения орфографии. Конечно же, все дети обнаружат ошибку: неправильный перенос слов. Пусть слабо успевающие дети попытаются сформулировать правила переноса, а все учащиеся на основе этих правил выполнят следующее задание: выписанные слова вертикальной чертой разделят для переноса.

Задание № 48 позволяет повторить еще одну орфограмму, не связанную с обозначением звуков буквами, — интервал между служебным словом и словом-названием. Ошибки, связанные с этой орфограммой, характерны для первоклассников. Ведь служебное слово вместе со словом-названием составляют одно фонетическое слово. Чтобы избежать таких ошибок, учащиеся должны реально пользоваться способом выделения отдельного слова из потока речи — между двумя словами в предложении или словосочетании вставить еще одно слово. Урок завершается итоговыми вопросами: «Какие орфограммы повторили сегодня?», «В чем особенность этих орфограмм?».

Орфограммы фиксируются учителем на доске:

1. Большая буква.
2. Перенос слов.
3. 

2. Орфограмма жи—ши

Для повторения орфограммы *жи—ши* используется материал задания № 49. Выполняя его, учащиеся должны не только обнаружить те орфограммы, которые уже повторили, но и попытаться объяснить выбор букв гласных после шипящих. С этой целью учитель может включить в урок дополнительный материал — предложить записать под диктовку слова: *ширма, сын, иглы, дымка, ужи*, после чего ответить на вопросы:

— Какой звук повторяется во всех этих словах? Одинаковыми или разными буквами вы его обозначили?

Возможно, кто-то из учащихся запишет слова с орфограммами неправильно: с буквой *ы* после шипящего. Тогда учитель фиксирует варианты написания на доске: ШИРМА ? ШЫРМА; УЖИ ? УЖЫ — и предлагает учащимся обратиться к схемам обозначения твердости-мягкости согласных на письме:

У. Звук [ы] в этих словах стоит после твердого согласного, значит, его надо обозначить буквой *ы*. Вы согласны с таким рассуждением?

Д. Нет, вы забыли, что звуки [ж] и [ш] всегда твердые, у них нет мягкой пары. Схема для этих звуков не подходит.

У. Какую же букву надо писать в этих словах: *и* или *ы*?

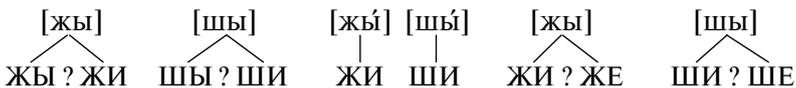
Вывод, который должны сформулировать дети: у согласных [ж] и [ш] нет мягкой пары, поэтому они не нуждаются в специальном обозначении своей твердости с помощью следующей буквы гласного. После букв *ж* и *ш* звук [ы] обозначается не буквой *ы*, сигнализирующей о твердости предшествующего согласного, а буквой *и*, которая употребляется в начале слова.

Можно также предложить учащимся из нескольких ответов на вопрос «Почему после *ж* и *ш* звук [ы] обозначается буквой *и*?» выбрать правильный и обосновать свой выбор.

1. Потому что есть такое правило: *жи* и *ши* пиши с буквой *и*.
2. Потому что звуки [ж] и [ш] — шипящие, а после шипящих пишется буква *и*.
3. Потому что звуки [ж] и [ш] — непарные по твердости-мягкости и буквы гласных после них должны обозначать только гласный звук (как в начале слова).
4. Потому что это орфограмма.

Задание привести примеры слов с орфограммой *жи—ши* ставит перед собой цель напомнить детям, что правило написания буквы *и* после шипящих действует только под ударением (в безударном положении может писаться и буква *и*: *жираф*, и буква *е*: *жених*). С этих позиций учащиеся должны оценивать слова, иллюстрирующие эту орфограмму. Из слов, предложенных в задании, можно выбрать лишь те, в которых слог [жы́] или [шы́] находится в ударной позиции.

Этапы работы на уроке фиксируются учителем на доске в виде схем:



Если в классе на стене висит традиционная таблица:

[жы́] — [шы́] пиши с буквой **И**], ее следует дополнить знаком ударения. Повторение в конце урока производится с опорой на схемы.

По завершении работы можно предложить детям такую игру. Учитель произносит слова, в которых есть сочетание звуков [жы́] или [шы́]: *[шы́]пóвник*, *[шы́]лковíстый*, *пру[жы́]на*,

горó[шы]на, [жы́]листый, [шы́]рма, [жы]лтéть, камы[шы́], [шы]колад. Учащиеся должны хлопками указать на те слова, в которых могут объяснить выбор буквы **и** после **ж** и **ш**, т. е. на слова с ударными слогами [жы́] и [шы́]. Дома дети (по желанию) могут выполнить аналогичное задание из рабочей тетради.

3. Орфограммы **чу—щу, ча—ща, чк, чн**

Для повторения орфограммы **ча—ща, чу—щу** используется материал заданий № 50—51.

Учащимся предлагается текст для корректуры (текст задания 51 дублируется в рабочей тетради: упр. 24 на с. 10). Задание учащимися выполняется самостоятельно (цветным карандашом исправляются ошибки), затем осуществляется парный контроль, и только после этого результаты работы обсуждаются всем классом. Слова, в которых дети нашли ошибки (*бульварах, мчат, стучат*), выносятся учителем на доску.

- В словах, которые вы выписали, есть мягкие согласные. Назовите их. Почему же вы не обозначили мягкость звука [ч']? Подумайте над этим вопросом, посоветуйтесь со своими товарищами в группе.

И, не дожидаясь ответов учащихся, учитель предлагает им несколько вариантов ответов (они должны быть воспроизведены на доске или на отдельных карточках, которые учитель раздаст в группы):

1. Потому что есть правило: **ча, ща** пиши с буквой **а**, **чу, щу** пиши с буквой **у**.
2. Не обозначил мягкость звуков [ч'] и [щ'].
3. У согласных [ч'] и [щ'] нет твердых пар, поэтому их мягкость на письме показывать не нужно.
4. Не обозначил мягкость [ч'] и [щ'], потому что **ча, ща, чу, щу** — орфограммы.

Вывод, к которому приходят учащиеся в процессе межгрупповой работы: у звуков [ч'] и [щ'] нет твердой пары, их мягкость уже передана самими буквами **ч** и **щ**, и ни к чему еще раз обозначать ее с помощью гласной. Поэтому после них и пишут буквы **а** и **у**, которые употребляют в начале слова, когда не нужно указывать ни на твердость, ни на мягкость согласного.

Следующая задача — повторение орфограмм *чк, чи, щн*. Отсутствие мягкого знака в этих сочетаниях подчиняется той же логике, что и написание гласных после шипящих.

Для повторения этих орфограмм используется материал заданий № 52—53. Учащиеся готовятся записать начало русской народной сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» под диктовку (задание № 52), т. е. подчеркивают все изученные орфограммы и прочитывают текст орфографически. Особое внимание уделяется орфографическому проговариванию: в слове *жили* буква *ж* читается так, как будто она обозначает мягкий звук. Записанный текст дети сверяют с образцом, обнаруженные ошибки объективируются, выясняется их причина. Возможно, кто-либо из детей допустит ошибку в написании слова *дочка*, как это сделал один из персонажей. Во фронтальной работе анализируется причина ошибки, орфограмма фиксируется учителем на доске:

[ч'к]
|
чк

Отрывок из стихотворения А.С.Пушкина (задание № 53) дети читают самостоятельно и так же самостоятельно выполняют задания к тексту, которые читает учитель. Результаты работы отражают на доске, и дети объясняют с помощью составленных ранее схем выбор буквы для орфограмм, встретившихся в выписанных словах.

Далее дети «играют» со словом *бочка*: меняют в нем первый звук и записывают получившееся слово. Таковую игру лучше провести в группах. Выигрывает та группа, у которой получилось больше слов. Ученики легко находят слова: *почка, ночка, точка* и т. д. А вот догадается ли кто-нибудь, что слово *щёчка* тоже годится? Если догадается, учитель должен особо выделить этого ученика: буква не ввела его в заблуждение. Если дети не предлагают этого слова, учитель сам называет его и просит учащихся оценить правильность такого решения. Одни дети могут принять его, другие — нет. Как в этом случае должен действовать учитель? Записать слово *бочка* звуками на доске, затем попросить самого слабого ученика на место звука [б] поставить карточку со звуком [щ'] и прочитать слово, которое получилось. Предложение учителя признается правильным. На дом учащимся можно предложить

выполнить вместе с родителями аналогичное задание: заменить в словах *палка*, *майка*, *лён* один из звуков, чтобы получились другие слова. Можно дать его в усложненном варианте — составить такое задание для соседа по парте или для ребят своей группы.

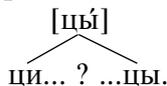
Проверку домашнего задания на следующем уроке надо начать с формулировки задания, которое учащиеся выполняли дома. Затем во фронтальной работе дети совместно с учителем должны выработать критерии оценки выполнения домашнего задания. Они могут быть такими:

1. Правильность выполнения (в предлагаемых словах должен меняться звук, а не буква: например, вариант *машина* — *малина* — неверный, так как здесь происходит замена буквы).
2. Степень сложности задания (наличие «ловушек»).

В соответствии с этими критериями происходит оценка работы в группе.

4. Орфограмма **цы—ци**. Проверочная работа

С разным обозначением на письме сочетания звуков [цы] ученики познакомились в период обучения грамоте. Задача урока — восстановить в памяти учащихся эту орфограмму. В словах задания № 54 сочетание звуков [цы́] на письме обозначается по-разному. По слуху нельзя осуществить выбор буквы, значит, это орфограмма:



Учащиеся производят орфографический анализ слов, записывают слова под диктовку учителя, затем сверяют свою запись с образцом. Обязательное условие — подчеркивание орфограмм!

Дети должны понимать, что орфограмма **ци—цы** не подчиняется той логике, по которой обозначаются гласные после шипящих: [ц] — твердый непарный, значит, после него надо писать букву **и**, а не **ы**, а пишется и та и другая буквы. Чтобы писать грамотно, надо знать, когда после **ц** пишется **и**, а когда — **ы**.

материале задания № 58. Текст задания можно предложить учащимся как для списывания, так и для записи под диктовку.

Если учитель видит, что у учащихся его класса еще есть проблемы, связанные с овладением навыком письма по образцу, он предлагает написать текст задания. Перед списыванием текста имеет смысл повторить последовательность действий и выяснить, зачем нужен тот или иной шаг (это важно для тех учеников, которые пока не осознали необходимость каждого действия при списывании). Списывать учащиеся должны под контролем учителя. Особое внимание уделяется орфографическому проговариванию и записи под собственную орфографическую диктовку. После списывания текста учащиеся сравнивают количество орфограмм, подчеркнутых в каждом из предложений. Наверняка в последнем предложении дети подчеркнут разное количество орфограмм. Для точного ответа на вопрос, сколько орфограмм в последнем предложении, учитель предлагает обратиться к его звуковой записи (она задана в учебнике от имени персонажей). Сравнив звуковую и буквенную запись последнего предложения, учащиеся приходят к выводу, что мягкость согласного к позиции перед мягким согласным обозначается не всегда: в словах *здесь, есть, жизнь* она не обозначена. По слуху не определишь, писать мягкий знак или нет, значит, это орфограмма.

Если учитель предлагает детям записать текст задания № 58 под диктовку, особое внимание следует уделить действию контроля: дети имеют возможность сверить свою запись с образцом. После корректуры собственного текста ученики должны объективировать найденные ошибки (учитель фиксирует их на доске) и попытаться выяснить их причину.

Кто-то из учащихся обнаружит ошибки в словах последнего предложения: ведь они пока не знают, когда обозначается мягкость согласного в позиции перед мягким согласным. Но ошибок можно было избежать, задав вопрос учителю о написании этих слов или поставив знак орфографического сомнения. С помощью схемы учащиеся показывают орфографичность такого написания:



В заключение учитель может сообщить учащимся, что у согласных в позиции перед мягким согласным мягкость может быть своя собственная, а может быть заимствованная — «от соседа». Собственная мягкость обозначается на письме, а чужая не обозначается. Лишь мягкость звука [л'] — всегда собственная, поэтому она и обозначается всегда.

Но как же обнаружить, чья мягкость у согласных: своя или чужая? Осознанно эту задачу дети не смогут решить на данном этапе. Но уже сейчас можно предложить детям такие способы различения двух видов мягкости. Первый — мягкого «соседа» заменить твердым ([зон'т'ик] — [зонт]). Если мягкость исчезнет, значит, она «от соседа» и мягкий знак писать не надо. Второй способ — попытаться мягкий согласный перед мягким произнести твердо. Если смысл слова сохранится, значит, мягкость своя — надо писать **ь**, если же слово разрушится — мягкость чужая: **ь** писать не нужно (ср.[зон'т'ик] — [зонт'ик], [д'эн' г' и] — [д'энг'и]).

6. Орфограмма «шипящий на конце слова»

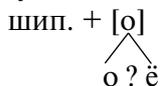
Цель первой части урока — поставить орфографическую задачу, связанную с употреблением буквы **ь** после шипящих на конце слова.

Ученики хорошо знают, что буква **ь** — «труженица»: она может выполнять две разные работы. Первая и основная его работа — сигнализировать, что предшествующий согласный — мягкий. Вторая, тоже очень важная работа, — предупреждать, что следующие за ней буквы **я, ю, е, ё, и** обозначают два звука. Задание № 58 учебника позволяют детям сделать вывод, что мягкий знак после **ч** и **щ** явно не на месте: он не указывает на мягкость предшествующих согласных. Мягкость согласных, непарных по мягкости-твердости, не нуждается в обозначении: буквы **ч** и **щ** сами по себе, без мягкого знака, передают мягкие звуки. Тем более он не нужен после непарных твердых **ж** и **ш**, и все-таки он пишется. Выполняя задание, учащиеся делают вывод, что орфограммой является не только написание мягкого знака после шипящих на конце слова, но и его отсутствие, так как по слуху не определить, надо его писать или нет. Решить эту орфографическую задачу на данном этапе

дети не могут, поэтому при записи под диктовку должны на месте таких орфограмм ставить знак вопроса или спрашивать у учителя, пишется на конце слова после шипящего мягкий знак или нет.

7. Орфограмма «о, ё после шипящих»

Задание № 60 позволяет учащимся решить следующие задачи: доказать, исходя из обобщенного понятия об орфограмме, что буквы *о* и *ё* после шипящих — орфограммы; обнаружить и зафиксировать границу своих знаний об орфограммах «гласные после шипящих»; продолжить отработку последовательности действий при письме по образцу. При решении первой задачи можно использовать групповую форму работы. Учитель должен лишь напомнить учащимся, что решить эту задачу они смогут, обратившись к звуковым записям слов. Вывод, к которому придет каждая группа, фиксируется на доске для коллективного обсуждения. Результат этой работы должен быть представлен следующей схемой:



Списывать выделенные в тексте предложения учащиеся должны под контролем учителя, комментируя вслух каждый шаг. Особое внимание следует уделить орфографическому анализу текста, орфографическому проговариванию, а также действию контроля.

Определить границу своих знаний об орфограммах, выделенных в списанных предложениях, учащиеся должны самостоятельно. Затем в коллективной работе с помощью составленных ранее схем обсудить результаты своей работы. С задачей урока соотносится упр. 27 рабочей тетради, которое предполагает оценку детьми различных способов написания слов, в которых орфографическую задачу они пока решить не могут.

8—9. Анализ таблицы орфограмм. Решение орфографических задач с помощью таблицы орфограмм

Работа по повторению изученных орфограмм завершается составлением таблицы орфограмм. Возможны несколько вариантов работы над этой таблицей. Первый, более простой способ — рассмотреть и проанализировать составленную таблицу и привести свои примеры на каждую из орфограмм.

Причем для иллюстрации каждой орфограммы, зафиксированной в таблице, учащиеся должны использовать слова из заданий главы учебника «Умею ли я писать слова с орфограммами?» (такую работу лучше проводить в паре или в группе). Возможно, дети захотят дополнить таблицу указанием на знаки препинания в конце предложения.

Гораздо больше времени и усилий со стороны учащихся и учителя потребуется на создание подобной таблицы в ходе совместной работы. Но такой путь эффективнее, он способствует более активному, осознанному приведению в систему всех знаний об орфограммах. При работе по второму варианту — а он возможен в более сильных классах — необходимо вернуть учащихся к заданиям главы и к тем схемам, с помощью которых они фиксировали каждую из орфограмм. Примеры к каждой орфограмме дети также найдут в заданиях главы. Только после такой работы можно предложить учащимся сравнить таблицу в учебнике и таблицу, составленную в классе. Конечно, полного тождества может и не быть: другая последовательность орфограмм, какие-то орфограммы в таблице учеников могут быть пропущены.

Таблицу учащиеся составляли не только для того, чтобы все свои знания об орфограммах привести в систему, но и для того, чтобы пользоваться ею при письме для постановки и решения орфографических задач. Поэтому в учебнике предусмотрен целый ряд заданий, направленных на работу с таблицей (задания № 61—63). У учителя есть возможность выбрать те из них, которые наиболее соответствуют потребностям детей его класса.

Итогом занятий может стать проверочная работа, целью которой является выявление осознания учащимися норм русской графики, а также знания изученных орфограмм.

Раздел 2. СЛОВО И ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Задача раздела — связать изучение общих вопросов языка и речи с изучением основных единиц языка — слова и предложения, которые обеспечивают такие важнейшие его функции, как номинативная и коммуникативная. Необходимо создать для учеников мотив к последовательному рассмотрению роли слова и предложения в языке. Обязательным условием этого является переход от уже изученного к тому, что еще предстоит узнать.

Примерное календарное планирование к разделу «Слово и предложение» (17 ч)

№ урока	Тема урока
Тема 6. Способность слова называть	
1	Номинативная функция слова. Тематические группы слов
2 — 3	Слова, называющие признаки и действия
4	Слова, называющие количество
5 — 8	Служебные слова. Слова вежливости
9	Итоговая контрольная работа
Тема 7. Роль предложения в языке	
10	Выделение предложений в тексте
11—12	Вопросительные и повествовательные предложения. Вопросительный знак и точка в конце этих предложений
13	Побудительные предложения

№ урока	Тема урока
14	Предложения восклицательные и невосклицательные
15—16	Предложения, разные по цели высказывания и по интонации
17	Что я узнал о языке? Чему научился?

Тема 6. Способность слова называть

В данной теме (глава 6 «Какая работа у слов в языке?») рассматривается основная функция слова — его способность называть. Понятие о номинативной функции слов формируется в процессе их объединения в лексико-тематические группы: названия людей, животных, растений, конкретных предметов, их признаков, действий, явлений природы, чувств и т. п. При этом значение слова не отождествляется с общим грамматическим значением слова как части речи. Кроме слов-названий, относящихся к разным лексико-тематическим группам, в речи выделяются слова, которые ничего не называют. Одни из них, служебные, помогают словам-названиям связаться в предложение, без других, слов вежливости, не может состояться общение между культурными, воспитанными людьми.

1. Номинативная функция слова.

Тематические группы слов

Задание № 64 позволяет выйти на новую задачу: от повторения орфограмм, изученных в период обучения грамоте, перейти к повторению номинативной функции слова. С этой целью ученикам предлагается для анализа слово «кукарямба» из диалога Пеппи и Томми. Внешне оформленное как слово, оно в то же время не является им, поскольку ему не присущи признаки слова — оно ничего не называет. Поэтому его нельзя назвать словом живого языка в силу его искусственности. Предложите детям записать это слово, и сразу же появятся вопро-

сы: «С маленькой или большой буквы его писать?», «Что это за слово?», «Может, это имя такое или страна?»

Задача учителя — подвести учеников к выводу: чтобы доказать, что «кукарямба» не слово, а просто набор звуков, нужно проверить, все ли они знают о работе слова в языке. Сформулировать задачу, которая будет решаться на следующих уроках, помогает дискуссия персонажей относительно того, является ли «кукарямба» словом. Повторить функцию слов в языке призвана глава 6 учебника.

Для того чтобы учащиеся могли вспомнить, какая работа у слов в языке, используется стихотворение А. Шибаева (задание № 65). Стихотворение читает учитель, а затем просит детей проиллюстрировать с помощью примеров то, о чем говорит его автор. В работу нужно включить как можно большее число учащихся, особенно слабых, чтобы зафиксировать у них ситуацию успеха.

Следующая задача — выделение тематических групп слов — решается на материале задания № 66. Понятно, что не все дети смогут запомнить четыре тематические группы, предложенные в задании, поэтому материал дублируется в упр. 33 рабочей тетради. Работа выполняется индивидуально, но если учитель видит, что у детей возникла потребность посоветоваться с соседом по парте, значит, дети выбрали другую форму работы, им легче работать в паре — прекрасно, пусть работают.

Если проводилась индивидуальная работа, правильность распределения слов по тематическим группам проверяется в паре, после чего пары, которым не удалось договориться, предъявляют свои результаты для всеобщего обсуждения.

Это задание можно также предложить выполнить в группе, когда каждый из ее четырех представителей выбирает себе тематическую группу слов. Если детям трудно договориться, учитель объективирует проблему и дает возможность детям найти выход из ситуации, но такой, чтобы никому не было обидно. Можно, например, использовать для этого считалку.

Среди слов, предложенных для работы, встретились слова с абстрактным значением (*смущение* и *радость*). Что это за

слова? На какой вопрос отвечают и что называют? Возможно, учащиеся сами подберут к ним обобщающее слово. Если этого не произойдет, учитель просит детей назвать, **что** они чувствуют, например, когда быстро и правильно решат трудную задачу, когда их кто-то обидит и т. д. Вывод, к которому придут учащиеся, таков: слова могут называть не только предметы, вещи, растения, людей, животных, но и чувства, которые испытывают люди в разных жизненных ситуациях.

2. Слова, называющие признаки и действия

Задание № 67 позволяет проанализировать слова, называющие признаки. Дети рассматривают картинки с изображением сказочных героев, выясняется, из каких сказок они пришли, какую из сказок сочинил народ, а какая написана мастером слова. Конечно, каждый ребенок знает этих персонажей. С помощью слов, предложенных в задании, дети должны ответить на вопросы: Какая Баба Яга? Какая Мальвина? Для облегчения письменного выполнения этого задания, оно дублируется в рабочей тетради (упр. 34). Вывод, который формулируют дети, таков: слова могут называть то, какая вещь, человек, животное и т. д., т. е. их признаки.

После выполнения этого задания учитель может предложить детям отгадать такую загадку: *Сам алый сахарный, кафтан зелёный, бархатный*. Какие слова помогли ее быстро отгадать? Слова, которые называют существенные признаки арбуза: *алый, сахарный, зелёный, бархатный*. Дети очень любят загадки и уже сами могут сочинять их. Например, одна группа задумывает предмет, называет его существенные признаки, а другие группы пытаются по признакам угадать его.

При выполнении задания № 72 детям придется вспомнить, что слова могут еще называть действия предметов. Особое внимание обращается на разные работы буквы **и**. В словах *учит, рыбачит* буква **и** выполняет только одну работу, так как обозначает звук [и] после согласного, непарного по мягкости-твердости, а в слове *носит* — выполняет две работы: обозначает мягкость согласного [с'] и звук [и].

3. Слова, называющие количество

Материал задания № 68 позволяет создать ситуацию, которая потребует от детей употребления слов, называющих количество. После выполнения задания дети в парах могут подготовить вопросы для игры «Сколько?», например: Сколько дней в неделе? Сколько месяцев в году? Сколько ног у жирафа? и т. д. Ответами на вопросы и будут являться слова — названия количества. Эти слова часто содержатся в пословицах. Одна из таких пословиц предлагается для отработки последовательности действий письма по памяти (задание № 70):

1. Прочитай предложение и запомни его.
2. Прочитай предложение по слогам, как написано.
3. Закрой учебник и пиши под собственную диктовку.
4. Проверь по учебнику, правильно ли ты записал предложение.

Слова, называющие количество, как и другие слова-названия, часто используются в речи учащихся, особенно на уроках математики, когда требуется назвать число, решить задачу. Поэтому в учебнике предлагается задача Валентины Кудрявцевой (задание № 71), которая содержит такие слова (их должны обнаружить дети).

Слова — названия количества часто используются и в считалках. Учитель может предложить детям вспомнить именно такие считалки. Выясняется также, зачем они сочиняются, где употребляются. А можно ли на уроках использовать считалку? Когда? С помощью считалки можно определять очередность предъявления группами результатов работы. Если детям в группе или в паре не удастся договориться, например, при распределении ролей или о том, кто за какое действие будет отвечать, на помощь придет считалка.

4. Служебные слова. Слова вежливости

Задача следующего этапа — дифференцировать слова-названия и служебные слова (задания № 72—74). В период обучения грамоте учащиеся знакомились с такими словами и учились их выделять из потока речи. На данном этапе необхо-

димо вспоминать все то, что дети знают о служебных словах. Выполняя задание № 72, дети составляют предложения из групп слов, предварительно обговорив, что каждое из них называет. Задание выполняется индивидуально, после чего во фронтальной работе выясняется правильность его выполнения. Наверняка в каждом классе найдутся ученики, которые при записи служебных слов со словами-названиями делают ошибки: пишут их слитно. И это не удивительно: ведь служебные слова и слова-названия составляют одно фонетическое слово. Варианты написания учитель фиксирует на доске: *Дети идут в лес.* ? *Дети идут влес.* Главное — не только выбрать правильный вариант, но и доказать, почему *в* — отдельное слово: между словом *в* и словом *лес* можно вставить еще одно слово (*Дети идут в ближний лес*). Если это слово, значит, оно должно выполнять определенную работу в речи. Какая работа у слова *в*? Получилось бы без него предложение? Для выявления того, насколько учащиеся владеют способом вычленения служебного слова из потока речи, используется материал задания № 74. Задание № 77 — с «ловушкой». Детям предлагается решить невыполнимую задачу: составить предложение только из служебных слов. Такое задание, во-первых, позволяет проверить, насколько ребенок понимает служебную функцию таких слов, а во-вторых, отказ от выполнения этого задания демонстрирует тип сотрудничества ребенка с учителем: он не бездумный исполнитель требований учителя.

На данном этапе следует провести итоговую контрольную работу, цели которой — проверить: 1) степень осознания учащимися соотношения между звуками и буквами в русском языке; 2) умение ребенка определять границы своего знания и незнания; 3) уровень овладения учащимися нормами русской графики; 4) умение писать слова с изученными орфограммами (текст работы и комментарии к ее проведению приводятся в конце пособия).

Обращаем внимание учителя на то, что при анализе результатов выполнения итоговой контрольной работы следует сконцентрировать внимание учащихся не на результате, а на способе, который привел к такому результату.

Для выявления причин несформированности того или иного способа действия и обеспечения своевременной кор-

рекции учитель может предложить учащимся тестовые диагностические работы, правильность выполнения которых позволяет выявить «точечные» затруднения ребенка в овладении тем или иным способом действия и своевременно произвести коррекцию.

Тема 7. Роль предложений в языке

Работа на этом этапе начинается с рассмотрения предложения — единицы, обеспечивающей основную функцию языка — коммуникативную, т. е. функцию общения. Слово же выступит как строительный материал для предложения, а способность слова называть, т. е. функция номинативная, — как обеспечивающая основную и подчиненная ей. Задание № 76 как раз и призвано объективировать это отношение между словом и предложением, с одной стороны, и выделить предложение как объект дальнейшего изучения.

В задании № 76 учащиеся должны, опираясь на рисунок, объединить отдельные слова в предложения — реплики диалога между детьми, изображенными на рисунке. Проще говоря, детям предлагается составить из слов предложения и уяснить роль каждой из единиц в языке: что, какие единицы нужно было построить, чтобы воссоздать разговор между мальчиком и девочкой? Из чего строили предложения? Для чего нужны слова? Для чего нужны предложения? Ответ на последний вопрос предполагает, что учащиеся вспомнят, для чего нужен язык людям, когда и почему они не могут без него обойтись, и свяжут это именно с работой предложения. Приведенные в задании предполагаемые ответы детей (они даны как ответы персонажей учебника) помогут определить направление рефлексии.

После этого логично проконтролировать, как и в каких границах учащиеся владеют материалом, чтобы обозначить перспективу движения вперед. Ученикам предлагается проверить, все ли они знают о работе предложения в языке, для чего выполнить задание № 76, открывающее следующую главу учебника. Название этой главы сформулировано в последнем задании: необходимо проверить, все ли дети знают о предложении, нет ли чего-то еще не известного им.

Прежде чем перейти к анализу новой темы, обращаем внимание учителя на отдельные методические приемы работы над заданием № 76. Как уже говорилось, выполняя его, ученики должны построить отдельные реплики диалога между мальчиком и девочкой, воспользовавшись словами, записанными рядом с рисунком. Выбрать нужные слова и соединить их в предложение — это представляет для детей отдельную задачу. Чтобы облегчить ее, учебник подает их в том же порядке, как они употребляются в диалоге, за исключением слов *книжный*, *за*, *сразу*. При этом место слова *книжный* легко найти благодаря слову *магазин*, а слово *за* без труда соединяется со словом *углом*. Труднее определить место слова *сразу*: здесь возможны высказывания *Как мне сразу найти книжный магазин* и *Он за углом*, тогда как предпочтительнее сказать: *Как мне найти книжный магазин* и *Он сразу за углом*. Кроме того, дети могут по-разному распорядиться формами *я* и *найти*. Они могут дать такие варианты: *Как я найду...* и *Как мне найти...*, оба из которых являются вполне приемлемыми. С возможной вариативностью в выполнении задания связано то, что ученикам предлагается один из правильных вариантов. Предполагается, что это поможет организовать обсуждение разных результатов работы учеников в классе и отбор более корректных. Другая практическая задача, решаемая на уроке, — это запись диалога. Она предполагает повторение правил записи такого текста, которые были заданы раньше, в задании № 14 на с. 6 учебника. Детям предлагается вернуться к этому заданию, с тем чтобы посмотреть, как выглядит такая запись, и повторить правила. Правда, далее будет приведен диалог, записанный ребятами-персонажами, но лучше обратиться к нему после того, как ученик самостоятельно выполнит задание. Тогда помещенная в задании № 76 запись диалога поможет осуществить действие контроля.

Следует также обратить внимание на орфографические особенности этого текста: ведь ученики пишут, диктуя его себе. Важно, чтобы они перед тем, как писать, правильно произнесли текст орфографически. Этому помогут слова к рисунку. Особого внимания заслуживают слова *най-ти* (*найду*) и *магазин*, содержащие орфограммы слабых

позиций (безударный *a*), правда, такие, где написание совпадает с произношением. Требуют анализа также другие орфограммы в этом тексте — большая буква, пробелы между служебными и знаменательными словами (*за углом*), а также знаки в конце предложения: их постановка предполагает отработку вопросительной и повествовательной интонации, комментирование знаков во время записи каждой из реплик.

При изучении этой темы учащимся предстоит конкретизировать обобщенное представление о предложении как основном средстве общения между людьми. В связи с этой задачей необходимо сформировать у учащихся понятие о коммуникативной направленности предложений. Известно, что типы предложений по целеустановке разными учеными определяются по-разному. Общепринятым является деление предложений на три коммуникативных типа: повествовательные, вопросительные и побудительные предложения. Они различаются тем, что первые содержат сообщение, вторые — вопрос, третьи — побуждение к чему-либо.

С различием в целеустановке связана такая сторона организации предложений, как их интонационная оформленность. Особенности интонации отражаются на письме с помощью знаков пунктуации. Поэтому изучение предложений, разных по своей коммуникативной цели, предполагает обращение к интонации, специфически проявляющей себя в устной речи, и, что не менее важно, овладение способами ее обозначения на письме. Вместе с тем нужно иметь в виду, что знаки в конце предложений обусловлены не только их коммуникативной целью: это также свидетельство того, окрашено ли предложение эмоционально, иначе говоря, восклицательное оно или невосклицательное. Поэтому, изучая разные по своей целеустановке предложения с точки зрения интонационных особенностей и соответственно пунктуационной оформленности, необходимо учитывать также и этот аспект. В связи с этим каждое из предложений можно охарактеризовать с двух сторон, т. е. определить, какое оно по целеустановке и какое — по эмоциональной окрашенности. Так, например, относительно повествовательных предложений возможны такие определения: *повествовательное невос-*

клицательное, в конце его ставится точка, а также *повествовательное восклицательное*, в конце таких предложений ставится восклицательный знак. Обращает на себя внимание двойной знак (?!), который при описанном подходе становится вполне понятным и объяснимым: он служит показателем вопросительности и восклицательности одновременно. В конце же вопросительных невосклицательных предложений ставится только знак вопроса. Полезно также проследить связь между коммуникативной установкой побудительных предложений и их эмоциональной окрашенностью. Цель говорящего в этом случае состоит в том, чтобы повлиять на слушающего. Успех побуждения в немалой степени зависит от силы воздействия высказывания на эмоциональную, чувственную сферу. Поэтому очень часто побудительные предложения являются еще и восклицательными, а в конце их ставится восклицательный знак. Не случайно в методических разработках для начальной школы в не столь отдаленном прошлом приходилось (да и сейчас приходится) встречать триаду: повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения. В этом случае происходит подмена одного термина — *побудительное* — другим: *восклицательное*. Поэтому так важно показать, что побудительность, хотя очень часто и сопровождается восклицательностью, все же не тождественна ей, что побудительные предложения, как и другие — повествовательные и вопросительные, могут быть и восклицательными, и невосклицательными.

Из букварного периода ученики знают, что предложение содержит сообщение о чем-то. Теперь задача состоит в том, чтобы сделать это отличительной чертой повествовательных предложений, т. е. назвать предложения, содержащие сообщения о чем-то, повествовательными, а затем противопоставить их предложениям вопросительным и побудительным.

1. Выделение предложений в тексте

Анализ предложения как единицы сообщения предусмотрен в задании № 77. Учащиеся должны разделить текст на предложения. Сделать это они могут, выяснив, какие

разные сообщения есть в тексте: сколько сообщений, столько же и предложений. После этого остается лишь оформить каждое из предложений на письме в соответствии с правилами.

Дети работают с запиской, написанной дошкольницей Ксюшей. Этот персонаж вводится для того, чтобы можно было поставить ученика в рефлексивную позицию. Ребенку предлагается оценить, что мешает правильному выполнению задания: отсутствие соответствующего понятия о предмете или же способа работы с ним, нарушение последовательности действий в применении способа, что бывает, когда у ребенка отсутствует ориентировочная основа действия, необходимая при отработке способа и формировании навыка и т. п. Благодаря такому персонажу учащиеся получают возможность отрефлексировать способ действия. Например, выявив нарушение последовательности действий и определив таким образом причину неуспеха, они осознают имеющиеся трудности и предупреждают свои собственные ошибки.

Записка девочки представляет собой не расчлененный на предложения текст, с которым ученикам предстоит работать. Отвечая на вопросы о том, почему Ксюшину записку так трудно читать, ученики выясняют, что в ней нарушены правила оформления предложений. Объясняя девочке, чего она не знает и не умеет, дети воспроизводят правила, которые даны в учебнике. Ксюше объясняет их старший брат Коля — другой персонаж учебника. У учителя может возникнуть вопрос: какая роль отведена этой записи в работе с учениками? Как и в других случаях, когда в уста персонажей вложены правильные ответы или ожидаемые выводы, обращаться к ним следует после завершения самостоятельной работы учеников: они могут сравнить свои результаты с идеалом, так называемым «культурным образцом». Такое сравнение обеспечивает контроль, а в случае необходимости и рефлексию способа и его коррекцию.

Следующий шаг — восстановить деформированный текст, записать его так, чтобы он стал понятным (задание № 78). Для этого мало знать правила записи предложений: нужно еще найти их границы в тексте. Предъявляя возможные варианты записи, в том числе и искаженные (они поданы в учебнике в

виде записей, сделанных ребятами-персонажами), учитель ставит детей в позицию рецензентов. Это обязывает их анализировать предложение с точки зрения его содержания — о чем предложение сообщает. Таким образом, предложение выступает как единица сообщения.

На этом уроке продолжается и орфографическая работа. Ученики переписывают записку Ксюши: списывают слова с учетом орфограммы большая буква и раздельное написание служебных слов со словами-названиями, ставя точки в конце предложений. В задании выделено действие контроля: ученики должны посчитать, сколько орфограмм содержит их запись, и сравнить свой ответ с ответами других детей, что предполагает коррекцию в случае ошибки. При этом нужно требовать от учащихся строгого следования правилам списывания: только так — на сознательной основе — можно добиться выработки прочных навыков письма.

Выполняя следующие задания учебника — № 78 (вторая часть) и № 79, ученики сталкиваются с тем, что оформленные как предложения отрезки текста все же нельзя считать предложениями: они бессмысленны, бессодержательны. В задании предлагается поискать, в чем тут секрет. Исправить текст, в котором нарушены границы предложений, детям не составляет труда: они решают эту задачу, ориентируясь на то, что предложение должно сообщать о чем-то. Отыскивая отдельные сообщения, ученики восстанавливают границы предложений.

2. Вопросительные и повествовательные предложения

Различие в целеустановке предложений раскрывается в противопоставлении предложений повествовательных и вопросительных. Это противопоставление основывается на принципиально различных установках участников диалога: задача одного из собеседников — запросить информацию, задача же другого — сообщить о чем-то, восполнив пробел в знаниях первого. Это различие дети выявляют, работая с текстом к заданию № 80. Сначала учитель обращает внимание детей на жанровое своеобразие этого текста: объясняет, что называют побасенкой. Предложенная в задании побасенка —

диалог, в котором чередуются вопросительные и повествовательные предложения. Чтобы понять различие между ними, ученики должны увидеть разницу в позиции участников этого диалога — спрашивающего, речь которого содержит вопрос, и отвечающего, сообщающего что-то в ответ на вопрос собеседника. При этом обращается внимание на специфическую интонацию тех предложений, которые содержат вопрос, и роль вопросительного знака в их оформлении как вопросительных: «Прочитай эти предложения так, чтобы было понятно, что они содержат вопрос. Какой знак тебе это подсказал?» Такой анализ подводит к использованию по отношению к подобным предложениям термина *вопросительные*. Сущность повествовательных предложений раскрывается через их роль в диалоге: они сообщают о чем-то, *повествуют*. После этого анализа можно ввести термин *повествовательные*. С этим их отличием от предложений вопросительных дети должны установить также различие в произношении: повествовательные предложения произносятся иначе. Можно предложить детям показать интонацию вопросительного и повествовательного предложений с помощью руки: сопровождая произнесение каждого из предложений движением — вверх или вниз, дети смогут увидеть и это различие между ними.

В комментариях к заданию даются определения вопросительных и повествовательных предложений. Их прочтением можно завершить разговор об этих двух типах предложений. Следует заметить, что такие комментарии не предназначены для обязательного чтения. Это означает, что зафиксированное в них содержание дети должны вывести сами в процессе выполнения задания, т. е. решая поставленную перед ними учебно-практическую задачу. Только после этого можно сверить то, что уже было изложено в рассуждениях детей, с тем, что рассказано в комментариях учебника. Самому прочитать комментарий ребенку не всегда просто, поэтому, как правило, чтение берет на себя учитель. В то же время вполне можно было бы обойтись и без него. Комментарий нужен прежде всего учителю, поскольку помогает ему ориентироваться в содержании. Кроме того, благодаря таким записям в учебнике родители имеют возможность следить за продвижением ребенка в программном материале или же оказывать ему помощь в отработке

отдельных навыков, особенно тогда, когда речь идет об ученике, который часто пропускает занятия.

Выполнение заданий № 78 (вторая часть) и № 79 сопровождается отработкой правописных навыков. В процессе записи откорректированного текста отрабатываются правила списывания, повторяются изученные орфограммы. Это орфограммы большая буква и раздельное написание предлогов со словами-названиями, орфограммы сильных позиций *жи—ши* (в *глуши*), *чу—щу* (*ищут*). Следует обратить внимание на орфограммы слабых позиций в словах *леса*, *запускают*, *мурашей*, *таскают*, хотя произношение этих слов не расходится с написанием. В тексте задания № 78 есть орфограмма *ча—ща*, но в безударной позиции: *плотничают*. «Опасное» место в слове нужно научиться проговаривать орфографически — как *ча*, что позволит избежать ошибки при списывании. Заслуживает внимания написание удвоенной согласной в слове *длинный*. И учитель, и дети должны понимать, что написание в этом слове двух букв *ни* не является орфограммой, так как оно однозначно определяется произношением: произносим долгий звук [н]. Кроме того, в ходе списывания отрабатывается умение ставить точку в конце предложений. Требуют внимания также запятые и тире: эти знаки должны передаваться интонацией (паузами), а возможно, и комментироваться — при подготовке к записи и во время списывания.

3. Побудительные предложения

С новым для детей типом предложений — побудительными — ученики знакомятся при выполнении заданий № 81—83.

Сначала дети читают стихотворение и работают с орфограммой мягкий знак после шипящего на конце слова. В задании есть вопрос к детям, который требует анализа правописания. Это вопрос, касающийся обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака. Детям предлагается найти слова с этим графическим приемом. В вопросе содержится «ловушка»: в слове *слышишь*, хотя и есть на конце мягкий знак, но на мягкость согласного он не указывает: это слово заканчивается на шипящий. Это одна из тех орфограмм, которые уче-

ники знают, но не умеют проверять. Слова с такими орфограммами не включаются пока в тексты диктантов, при списывании же ученики должны их подчеркивать и быть особенно внимательными с ними. В задании предусмотрены возможные варианты ответов (они приписаны ученикам-персонажам учебника), в том числе и ошибочный: Таня, посчитав мягкий знак и в этом слове, попала в «ловушку». У нее получилось в ответе не 7 (это правильный ответ, его дали Коля и Даша), а 8. Фактически детям нужно выяснить, почему Таня нашла больше слов, чем остальные дети: какое слово она могла посчитать ошибочно.

Есть в тексте задания и такой нюанс, как устаревшая норма в произнесении слов *проснись*, *спустись*. Они произносились с твердым согласным на конце: просни[с], спусти[с]. Учитель же должен демонстрировать произношение, принятое сегодня, а именно с мягким согласным на конце.

После этого ученики выполняют следующие задания (№ 81–82). Им предлагается найти в тексте предложения, с которыми к Митеньке обращаются его мама, а затем и утята, т. е. предложения, которые «будят», помогают ребенку начать действовать: проснуться и встать с постели. Дети должны попытаться придумать для них название. Но при этом ребенок должен позаботиться о том, чтобы было понятно: предложения эти «будят» Митеньку, заставляют действовать. Понятно, что найти название для таких предложений трудно, поэтому можно предложить детям оценить общепринятое название — *побудительные*: подходит оно или нет, можно ли их так назвать? Как нетрудно заметить, при составлении задания задействована игра слов: мальчика *будят*, и предложение, с которым к нему при этом обращаются, называется *побудительным*. Итак, будят, побуждают (проснуться, встать), значит, в предложении есть *побуждение*. Отсюда и название — *побудительное*.

Как можно видеть, в учебнике исключен путь сопоставления с уже известными ребенку типами предложений — повествовательными и вопросительными. Это объясняется следующим: если отличие побудительных предложений от вопросительных очевидно, то относительно повествовательных предложений провести четкую границу сложнее. Достаточно сказать, что, по мнению некоторых ученых, побуждение — это

сообщение о побуждении, а побудительное предложение — одна из грамматических форм повествовательных предложений. С учетом этого анализ организован так, что помогает увидеть своеобразие побудительных предложений (их коммуникативную направленность — обращенное к собеседнику побуждение к действию) безотносительно к предложениям повествовательным и вопросительным. В следующем же задании (№ 83) ставится задача научить отличать побудительные предложения от повествовательных. Как можно видеть, предложения к заданию (а это русские пословицы) подобраны так, что единственный способ их разграничения — содержательный анализ. Интонация и соответственно знак препинания в конце предложения в этом случае помочь не могут: все пословицы произносятся с одинаковой интонацией, которую называют интонацией конца, а в конце каждого предложения стоит точка. На осознание способа определения того, какое каждое из предложений — повествовательное или побудительное, — учащихся ориентирует задание: «Реши, как ты будешь это делать». Сам способ заложен в ответе на вопрос: «Какие предложения не просто сообщают, а заставляют делать что-то?» Увидеть в каждом из побудительных предложений их коммуникативную силу помогает внимание к оттенку побудительности: что выражает каждое из них — просьбу? совет? приказ? и т. п.

Выполняя задание № 83, ученики списывают побудительные предложения-пословицы. Сложной стороной этой работы является пунктуация: запятая перед союзом **а**, запятая перед оборотом с **как** и, наконец, тире. Учителю следует потребовать от учеников списывать пословицы, комментируя знаки препинания, иначе говоря, произнося их, а не только передавая паузами. Следует уделить также внимание раздельному написанию служебных слов с другими словами в предложении. При написании слов **а**, **как** у отдельных учеников могут отсутствовать пробелы. Ученики, для которых эта орфограмма представляет трудность, должны комментировать интервалы между служебными и знаменательными словами: написав служебное слово, произносить слово «пробел», фиксируя тем самым орфограмму и напоминая себе об интервале. Требуют внимания также слова с орфограммами слабых позиций,

несмотря на то что написание безударных гласных в них повторяет произношение (*сначала, думай, надумал, делай, дела, хлеба*).

4. Предложения восклицательные и невосклицательные

Способ определения типов предложений по цели высказывания отрабатывается в следующем задании (№ 84). Ученики списывают выделенные предложения, после чего должны ответить на вопрос: «Какие предложения ты списал: повествовательные, вопросительные или побудительные?» На этот раз речь идет о разграничении повествовательных и вопросительных предложений. Найти среди выписанных предложений вопросительные не составляет для детей труда: им подскажет это вопросительный знак в конце таких предложений. Что касается предложения повествовательного (оно последнее среди выписанных ребенком предложений), то здесь нужен содержательный анализ — выяснение того, содержит ли оно сообщение. Поскольку это предложение не только повествовательное, но и восклицательное (в конце его стоит восклицательный знак), задача его анализа несколько осложнена: с таким оформлением повествовательных предложений учащиеся еще не сталкивались. Поэтому кроме вопроса «Что содержится в этих предложениях: сообщение, вопрос или побуждение?», нацеливающего на содержательный способ анализа, в учебнике дано задание: «Докажи, что последнее предложение повествовательное, а все остальные — вопросительные».

Понятно, что это задание учебника преследует не только цель отработать способ различения предложений, разных по цели высказывания. Работа с последним предложением этого текста связана с выявлением его особой эмоциональной окрашенности и организована так, что дети обращаются к интонационному своеобразию этого повествовательного предложения, на которое указывает восклицательный знак в конце. Можно предложить детям произнести это предложение, ориентируясь на восклицательный знак, а потом — так, если бы в конце предложения стояла точка. Сравнить интонационные рисунки предложений может помочь также жест рукой, сопровож-

дающий их произнесение: жесты будут разные. В процессе этой работы дети и усваивают сущность того, что называют восклицанием. Уместен здесь и вопрос о том, какое чувство передает в этом предложении восклицание, что оно выражает. Дети могут назвать чувство удивления, которое есть в предложении о муравье. Обращение к понятию *восклицание* как особой интонации, передающей чувства и эмоции, позволяет ввести наряду с термином *повествовательное* предложение также термин *восклицательное* предложение — для обозначения такого его признака, как эмоциональная окрашенность.

Стихотворение о восклицательном знаке, которое дети читают, выполняя задание № 85, нужно для того, чтобы научиться видеть в предложениях выражение тех или иных чувств, выявлять наличие эмоциональной окраски. Ученикам предлагается произнести с восклицанием отдельные предложения и попытаться определить, какие чувства в них выражаются. При этом опорой для них служит тот перечень различных чувств, который дан в стихотворении о восклицательном знаке: волнение, тревога, восхищение, победа, торжество. Подходя к каждому из предложений с этими «мерками», дети смогут увидеть в предложении *Какой чудесный день!* восхищение, в предложении *Я выиграл!* — победу, торжество, в предложении *Там змеи!* — тревогу, волнение.

Работая над заданиями № 84—85, учитель организует также работу над правописанием. Записывая отдельные предложения, ученики отрабатывают правила списывания, повторяют изученные орфограммы. Это орфограммы большая буква и раздельное написание предлогов со словами-названиями, орфограмма сильной позиции *чу—щу* (*чудесный*). Следует обратить внимание на орфограммы слабых позиций, хотя их произношение не расходится с написанием, например: *муравей, выиграл, змеи*. Кроме того, в ходе списывания отрабатывается умение ставить знаки в конце предложений в соответствии с их целеустановкой и эмоциональной окрашенностью.

В последующей работе ученикам предстоит перенести понятие о восклицательности на вопросительные предложения. В задании № 86 одно и то же предложение записано четыре раза, но в разном оформлении: как повествовательное и вопросительное и как восклицательное и невосклицательное.

Прежде чем начать работу с этим предложением, внимание детей обращается на то, что это скороговорка. Им нужно выявить в предложении то, что делает его скороговоркой. Понятно, что учитель должен организовать такое обсуждение. С этой целью он может задать ученикам несколько «наводящих» вопросов. Что означает само слово «скороговорка»? Какой самый главный признак в нем заключен? Конечно же, то, что произносится она очень быстро — чем быстрее, тем лучше. Может ли длинный текст быть скороговоркой? Нет, потому что его трудно запомнить и произносить в быстром темпе целиком. Должна ли скороговорка быть складной? Да, потому что так легче ее произносить в быстром темпе. Должны ли в ней быть очень похожие, близкие по своему произношению, но все же разные слова? Да, потому что в этом-то и вся соль: скороговорка — это упражнение в произношении, упражнение сложное, так как близкие по звучанию слова нужно произносить тем не менее по-разному, да еще и в быстром темпе! Таким образом, сначала решается задача — научиться произносить первое из записанных предложений как скороговорку.

Следующий этап работы — работа с вопросительным предложением, имеющим эмоциональную окраску, и объяснение пунктуационных знаков в конце таких предложений.

Сначала ученики читают все четыре записи скороговорки с разной интонацией, отрабатывая навык произнесения предложений с той или иной интонацией в соответствии с их целеустановкой и эмоциональной окрашенностью. От практического решения задачи ученики должны перейти к осознанию того нового, с чем они столкнулись на практике, — с восклицанием при вопросе. Им предстоит выяснить, с чем связаны различия в интонации, которые они передавали, произнося каждое из четырех предложений.

Первое, что должны увидеть ученики, — это то, что скороговорка выражает то сообщение, то вопрос. Только после этого можно перейти к их эмоциональной окраске. Сначала в этом отношении сравниваются повествовательные предложения, с которыми они уже имели дело. После этого уже можно перейти к сравнению вопросительных предложений: невосклицательного и восклицательного. Осуществляет такой анализ вопрос о том, почему в конце вопросительных предложе-

ний стоят разные знаки. Их своеобразие осознается по аналогии с подобными повествовательными предложениями, где точку заменял восклицательный знак. Именно благодаря знакам вопросительные восклицательные предложения попадают в поле зрения учащихся: знак ?! требует их объяснения. Сделать это детям нетрудно: ведь с явлением, когда на целеустановку предложения наслаивается эмоциональная окраска (восклицательность), они уже знакомы. Каждый из этих двух знаков может быть объяснен: вопросительный означает то, что предложение содержит вопрос и читать его надо с вопросительной интонацией; роль восклицательного знака иная — он указывает на то, что предложение произносится с особым чувством и читать его нужно с восклицанием.

Запись вопросительного восклицательного предложения требует внимания к его орфографии. Учитель использует в этой работе приемы, описанные ранее.

Работа над восклицательными предложениями продолжается в связи с анализом последнего из трех типов разных по цели высказывания предложений — побудительного. Анализ приведенных в задании № 87 предложений должен завершиться выводом о том, что побудительные предложения бывают и восклицательными, и невосклицательными.

Начинается работа с их характеристики по цели высказывания. Детям предлагается проанализировать предложения с точки зрения того, какой оттенок побудительности выражается в каждом из них. Следует обратить внимание на то, что предложения расположены в порядке возрастания категоричности побуждения: просьба, совет, призыв и, наконец, приказ. Понятно, что многое зависит от интонации, с которой их произносить, и все же в самих этих конструкциях уже заложена разная степень категоричности побуждения. Учитель в случае необходимости может сам прочитать детям эти предложения одно за другим, передавая нарастание категоричности: от просьбы до приказа.

После этого дети могут попытаться объяснить, почему в конце одних предложений стоит точка, а в конце других — восклицательный знак. Внимание детей сразу же обращается на то, что, побуждая собеседника действовать, мы стремимся повлиять на него и произносим побу-

дительные предложения с особым чувством. Поэтому побудительные предложения чаще других оказываются еще и восклицательными, что и объясняет детям, почему в конце двух из трех предложений из задания стоит восклицательный знак. Они могут уточнить, какими чувствами окрашены восклицательные первое и третье предложения (забота, любовь — в первом случае и требовательность, строгость, решительность — во втором). Умение ставить в конце побудительных предложений точку и восклицательный знак отрабатывается при выполнении упражнений в рабочей тетради.

5. Предложения, разные по цели высказывания и по интонации

Выполняя задание № 88, дети отрабатывают умение определять тип предложения по целеустановке и эмоциональной окрашенности, правильно его интонировать и оформлять на письме с помощью знаков препинания. Этому способствует «озвучивание» кадров из мультфильмов с предварительным анализом предложений.

Сначала учитель читает один диалог за другим, в то время как дети следят за его чтением по книге. После каждого из диалогов дети находят кадр из мультфильма (рисунок в учебнике), который ему соответствует. Учитель может предупредить детей, что один кадр пропал (или: художник забыл сделать один рисунок). Это повысит их внимание. В завершение данной части работы над заданием дети могут нарисовать в тетради недостающий кадр.

После этого можно перейти к чтению диалогов в парах. Во втором диалоге представлены все типы предложений по цели высказывания, поэтому учитель может ограничиться только его чтением. Готовясь к «озвучиванию» разговора, ученики должны выяснить, с какой интонацией будут читать реплики, а значит, и то, каким является каждое из предложений по цели высказывания и по эмоциональной окраске.

Трудность при этом представляет различение восклицательных — повествовательных и побудительных предложений. Преодолеть ее позволяет обращение к характеру целеу-

тановки: что предложение содержит — вопрос, сообщение или побуждение к чему-либо. Тонким является и анализ того, что содержат побудительные предложения *Отдавайте посылку! Не надо меня из ружья щёлкать!* — просьбу или требование. Интересен также анализ восклицательных предложений — повествовательных (*Усы, лапы и хвост!*) и побудительных (*Отдавайте посылку! Не надо меня из ружья щёлкать!*), их противопоставление предложениям того же типа, но невосклицательным. При этом повествовательное предложение может быть воспринято как побудительное благодаря восклицательному знаку в конце. В таком случае ученик должен найти в предложении сообщение и своими словами передать его. Это и будет доказательством того, что оно повествовательное, а не побудительное (ни к чему не побуждает).

Понятно, что, работая с такими диалогами, ученики отрабатывают умение правильно интонировать разные по целеустановке предложения, передавать в своей речи интонацию конца, вопросительную и восклицательную интонации.

Завершая тему, учителю следует провести рефлексию: «Что нового вы узнали о предложении?»

6. Что я узнал? Чему научился?

С последним заданием учебника завершился первый в жизни детей учебный год. Самое время подвести итог: Что я узнал о русском языке? Чему научился? Одним из важных требований к организации итогового урока является коллективный анализ узловых вопросов (понятий, способов действия), поэтому учитель должен сосредоточить свое внимание на правильной организации фронтальной работы.

Прежде чем выбрать отвечающего, учитель должен оценить реакцию детей на вопрос: если все подняли руки, похвалить их. В том, что кто-то из детей не поднял руки, нет ничего страшного: тот, кто будет отвечать, поделится с ним своими знаниями. За ходом рассуждений отвечающего следит весь класс и с помощью значков согласен (+) и не согласен (–) реагирует на ответ. Возможно, ответ ребенка будет неполным, тогда учитель обращается к классу: «Кто хочет дополнить ответ?» Каждый ответ на вопрос учителя дети должны сопровождать

своими примерами (их они могут найти в заданиях учебника).

Чтобы легче было добиться ответов на вопросы, учитель обращает внимание детей на последнюю страничку учебника — оглавление.

Дети читают название первой главы. Учитель просит поднять руки тех, кто узнал, для чего нужен язык. Предлагается обсудить этот вопрос в группах и от каждой группы выбрать отвечающего. Представитель одной группы отвечает на вопрос главы, остальные внимательно следят, не пропустил ли он чего-либо. Если возникает потребность дополнить ответ, учитель вызывает представителей других групп.

Отвечая на вопрос второй главы, дети должны привести примеры «вежливых слов», которые они употребляют в своей речи. При ответе на следующий вопрос: «Как возникла письменность?» — внимание детей должно акцентироваться на звуковой стороне языка и буквенном способе обозначения звуков. «Из чего состоят слова, которые мы слышим, произносим? Умеете ли вы определять звуки в слове? Из каких звуков, например, состоит слово *пень*? Какие из них — гласные, а какие — согласные? Из каких звуков состоит слово *яма*? Запишите эти слова буквами. Проверьте друг друга, правильно ли вы это сделали. Что же надо знать, чтобы в запись не вкралась ошибка? Найдите ошибки в предложении: *Пьос барбос рычит на чужых*. Какое это предложение — повествовательное, вопросительное или побудительное? Переделайте предложение так, чтобы в нем звучал вопрос. А теперь переделайте его в побудительное. Произнесите каждое из предложений с особым чувством, восклицая».

Учитель может построить урок рефлексии и по-другому: предложить учащимся пройти путь от начала учебного года до конца по «лесенке знаний». Работа на уроке может быть построена так.

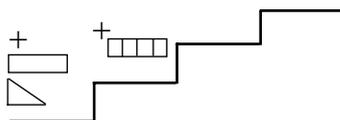
Учитель. С того дня, как первый звонок позвал вас в школу, прошел целый год. Завтра прозвонит последний в этом году звонок, и вы уйдете на каникулы. За это время вы научились многому. Давайте вместе вспомним, как вы поднимались по ступенькам «лесенки» знаний. Начнем со слова.

Что могут называть слова? Кроме работы — называть, есть ли еще какая-то работа у слов? Знали вы об этом до школы?

Поднимите руки, кто теперь знает об этом. Итак, на первую ступеньку лесенки знаний вы поднялись. Можно поставить знак «+»?

Что вы потом узнали о слове? Проверьте себя, научились ли вы определять звуки в словах. Составьте звуковую модель слова *юла*. Какой первый звук в этом слове? второй? третий? четвертый? Сколько слогов в этом слове? Какой слог ударный? (Все действия дети производят в тетради, результат работы выносятся на вторую ступеньку лесенки.) Научились ли вы определять звуки в слове, делить слово на слоги, находить ударный слог? Можно поставить знак «+» на второй ступеньке «лесенки знаний»?

Что я знаю о слове?



А как обозначаются звуки на письме, знаете? Поднимите руки, кто узнал об этом. Определите, что общего в звучании слов *конь, пел, пыльца*.

Запишите эти слова буквами. Одинаково ли вы обозначили мягкость согласных в этих словах? Почему по-разному? С помощью какой таблицы можете доказать, что выполнили задание правильно? На какую ступеньку следует поместить таблицу обозначения твердости-мягкости согласных на письме? Какой знак поставите на этой ступеньке?

А теперь проверьте, правильно ли ученик записал слова: *йармарка, стайа, вьюга*. Каких правил русского письма он не знает? А вы научились обозначать звук [й']? Умели обозначать его, когда пришли в школу? Запишите слова правильно. Какой таблицей вы пользовались, чтобы не сделать ошибок? Можно поместить схемы обозначения звука [й'] на следующую ступеньку ваших знаний?

Слово *вьюга* вы записали по-разному: *вьюга* и *в?юга*. Почему? Какие еще орфограммы вы знаете? Какие из них умеете писать, а какие — пока нет? Какая таблица вам помогает в этом? (Таблица орфограмм помещается на последнюю ступеньку знаний о слове.) Можно ли на этой ступеньке

поставить только знак «+»? Почему нужен знак «-»? (Не все пока орфограммы дети могут обозначить буквами.)

Вот вы и поднялись на последнюю ступеньку знаний о слове. А что вы узнали о предложении? Давайте пройдем по лестнице ваших знаний о предложении (проводится работа, аналогичная предыдущей).

КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Особенности проведения проверочных и контрольных работ:

1. Поскольку программный материал в основном имеет рефлексивный характер, проверочные и контрольные работы проводятся сразу же после рассмотрения той или иной темы.
2. Контрольная работа может выполняться как индивидуально, так и в парах. Учитель сам выбирает способ выполнения исходя из особенностей и возможностей своего класса.
3. Наряду с итоговой контрольной работой учитель может по ходу изучения каждой темы предлагать небольшие индивидуальные проверочные работы (на 10 — 15 минут), используя материал рабочей тетради.

Для выявления причин несформированности того или иного способа действия и обеспечения своевременной коррекции учитель может предлагать учащимся тестовые диагностические работы, результаты выполнения которых позволяют выявить «точечные» затруднения ребенка в овладении тем или иным способом действия и своевременно произвести коррекцию.

В заключение предлагаем вашему вниманию текст итоговой контрольной работы по русскому языку. Работа проводится с целью проверить: 1) степень осознания учащимися соотношения между звуками и буквами в русском языке; 2) умение ребенка определять границы своего знания и незнания; 3) уровень овладения учащимися нормами русской графики; 4) умение писать слова с изученными орфограммами.

Работа включает в себя большее количество заданий, чем может выполнить ребенок за урок. Поэтому учителю следует отобрать из них те, которые сочтет нужными.

Задание 1. Отметь маркером слова, в которых звуков больше, чем букв: 1) *урок*, 2) *юла*, 3) *соль*, 4) *дыня*, 5) *вьюга*.

Докажи, что задание выполнил правильно.

Задание рассчитано на проверку понимания учащимися соотношения между звуками и буквами в русском языке. Кроме того, оно позволяет судить об уровне развития фонематического слуха учащихся и умении осуществлять звуковой анализ слова.

Критерии оценки:

1-й уровень — задача не решена (0 баллов);

2-й уровень — задача решена без объяснения (1 балл);

3-й уровень — правильность решения задачи учащийся обосновывает с помощью записи слова знаками фонетической транскрипции (2 балла).

Задание 2. Определи, какое слово получится, если звуки слова *лён* прочитать в обратном порядке. Запиши слово, которое получилось. Докажи, что задание выполнено правильно.

Задание требует от учащихся умения не только определять звуковой состав слова, но и оперировать им, перестраивая звуковую структуру.

Критерии оценки:

1-й уровень — задача не решена (0 баллов);

2-й уровень — задача решена без объяснения (1 балл);

3-й уровень — правильность решения задачи учащийся обосновывает с помощью записи слова знаками фонетической транскрипции (2 балла).

Задание 3. В русском языке 33 буквы. А звуков в русском языке больше или меньше? С помощью схемы покажи, почему ты так думаешь.

Задание рассчитано на то, чтобы выявить характер представлений учащихся о звуковом составе русского языка. Особый интерес представляет, учтут ли дети при объяснении своего ответа наличие в русском языке согласных, парных по твердости-мягкости, различие между которыми не отражено в алфавите. При оценке выполнения задания следует учитывать не только сам ответ на поставленный вопрос, но и его обоснование.

Критерии оценки:

- 1-й уровень — задача не решена (0 баллов);
- 2-й уровень — задача решена без объяснения (1 балл);
- 3-й уровень — учащийся обосновывает с помощью схемы правильность решения задачи (2 балла).

Задание 4. Определи, какие разные гласные звуки есть в таких словах:

нос, дым, ум, цирк, мята, люк, ёлка.

Два раза один и тот же звук выписывать не нужно.

Задание интересно конфликтом в соотношении между гласными звуками и буквами, их обозначающими.

Критерии оценки:

- 1-й уровень — учащийся неправильно определяет звуки в словах (0 баллов);
- 2-й уровень — учащийся правильно определяет звуки в словах, но не дает объяснения (1 балл);
- 3-й уровень — учащийся обосновывает с помощью схемы правильность решения задачи (2 балла).

Задание 5. Прочитай слова:

[пл'о́нка], [шов], [кл'он], [щ'о́тка], [в'о́дра], [ч'орный'], [шолк].

Раздели их на два столбика. В первый запиши буквами те слова, в которых можешь объяснить выбор буквы для звука [о], во второй столбик — те, в которых объяснить выбор буквы для звука [о] не можешь.

Могу объяснить	Не могу объяснить

Данное задание направлено на определение учащимися границы своего знания и незнания.

Критерии оценки:

- 1-й уровень — задача решена неверно (0 баллов);
- 2-й уровень — учащийся правильно распределяет слова, но в словах второго столбика допускает ошибки (1 балл);

3-й уровень — учащийся записывает во второй столбик слова, используя при этом значок орфографического сомнения (?) (2 балла).

Задание 6. Найди две ошибки в предложении:

Пьос барбос рычит на чужых.

Задание направлено на выявление личностной позиции учащегося при его выполнении: выходит он за рамки поставленной перед ним задачи или нет (в предложении три ошибки).

Критерии оценки:

1-й уровень — учащийся не находит ошибок в тексте (0 баллов);

2-й уровень — учащийся находит две ошибки (1 балл);

3-й уровень — учащийся сознательно переопределяет поставленную перед ним задачу и исправляет все три ошибки (2 балла).

Задание 7. Запиши рассказ под диктовку.

В глуши леса журчат ручьи. Шумят сосны и ели. Шуршат ужи. Стучат дятлы. Прыгают белки.

Задание направлено на проверку уровня овладения учащимися позиционным принципом русской графики, а также умения писать слова с изученными орфограммами. Оценивается учителем по количеству допущенных ошибок.

По аналогии с контрольной работой учитель может составлять небольшие проверочные работы, которые проводятся по ходу изучения каждой темы.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Воронцов А. Б.* Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.
2. *Воронцов А. Б.* Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А. И., 2002.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 2000.
4. *Дусавицкий А. К.* $2 \times 2 = x?$ – Харьков: ХНУ, 2002.
5. *Дусавицкий А. К.* Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996.
6. *Дусавицкий А. К., Кондратьев Е. М., Толмачева И. Н., Шилкунова З. И.* Урок в начальной школе. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др., под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
8. Краткий справочник по современному русскому языку/ Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – М.: АСТ-Пресс, 2010.
9. *Панов М. В.* Занимательная орфография. – М.: Просвещение, 2007.
10. *Панов М. В.* Теория письма. Графика. Орфография // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1997.
11. *Репкин В. В., Репкина Н. В.* Развивающее обучение: теория и практика: статьи. – Томск: Пеленг, 1997.
12. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» /

- М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 2000.
13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова. – М.: Просвещение, 2010.
 14. *Цукерман Г. А.* Оценка без отметки. – М.; Рига: Эксперимент, 1999.
 15. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? – М.; Рига: Эксперимент, 2000.
 16. *Цукерман Г. А.* Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010.
 17. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995.
 18. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. – М.: Аванта+, 2007.

НАВИГАТОР ПО ЗАДАНИЯМ УЧЕБНИКА ДЛЯ 1 КЛАССА

Все задания, содержащиеся в учебнике, обеспечивают достижение учащимися образовательных результатов, предусмотренных ФГОС НОО. Конкретизировать использование заданий помогут приведенные далее сводные таблицы.

1. Задания на обеспечение основных групп образовательных результатов

	Номера заданий	
Личностные результаты	Предметные результаты	Мегапредметные результаты
1–20, 21, 23–26, 29–31, 40, 45, 49, 53, 59, 63, 68, 77, 80, 88.	1, 3, 5, 6, 12–21, 27, 28, 30, 32–90.	6, 7, 9, 19, 21, 24 – 26, 30–34, 36, 37, 39, 40, 43, 45, 48, 54, 64, 76, 59.

2. Задания на достижение личностных результатов

Перечень результатов	Номера заданий
осознание языка как основного средства человеческого общения;	2–6, 23–26.
понимание своей причастности к русскому народу, уважительное отношение к его культуре и самобытности; уважение родного языка и других языков и культур, прежде всего тех, которые функционируют в России;	1, 2, 5, 6.
осознание этических норм и владение культурой общения в различных ситуациях общения с различными адресатами общения (сверстниками, взрослыми – близкими, знакомыми, малознакомыми, незнакомыми людьми);	11–20.
осознание необходимости изучения родного языка;	7–10.

осознание себя учеником, проявление интереса к другим ученикам и учителям и следование принятым нормам поведения в школе;	15, 19, 21, 29–31, 49, 53, 63, 68, 77.
осознание и принятие таких человеческих ценностей, как уважительное отношение к одноклассникам и учителям, дружелюбие, установка на совместную учебную работу в паре, группе.	7, 9, 10, 19, 21, 25, 26, 40, 45, 53, 59, 68, 80, 88.

3. Задания на достижение предметных результатов

Перечень результатов	Номера заданий
различение гласных и согласных звуков, согласных твердых и мягких, звонких и глухих;	33–35.
умение отражать качество звуков в звуковой схеме и звуковой записи слова;	32–46.
овладение способом деления слова на слоги, определения ударного слога;	47, 50, 52, 76.
умение различать звуки и буквы;	32–46, 49–63.
умение правильно называть буквы алфавита и знание их основных звуковых значений;	27
умение связно и ритмично писать строчные и заглавные буквы, правильно соединять их;	47, 50, 52, 76.

умение обозначать на письме мягкость согласных звуков с помощью букв я, ю, е, ё, и и буквы ь; обозначать на письме звук [й'] с помощью букв я, ю, е, ё;	32–46, 48.
овладение обобщенным понятием об орфограмме;	46–48.
умение писать заглавную букву в именах людей и кличках животных;	47, 48.
умение переносить слова с одной строчки на другую;	47
применение правил правописания жи, ши, ча, ща, чу, щу; а также чк, чн, щн, щк и цы, ци;	49–63.
овладение понятием о слове как номинативной единице языка и способом различения разных групп слов-названий (предмет, признак, действие, количество);	64–71.
овладение способом различения слов-названий и служебных слов;	72, 73.
умение отдельно писать служебные слова со словами-названиями;	48, 74.
умение определения границ предложений в устной речи и на письме, начинать писать предложение с большой буквы, в конце предложения ставить точку, вопросительный и восклицательный знаки;	77–90.
умение употреблять в своей речи слова речевого этикета;	12–20, 75.

умение правильно писать под диктовку (самодиктовку) отдельные слова, написание которых не расходится с произношением, а также предложения и небольшие тексты, состоящие из таких слов;	32, 33, 49, 52, 53, 54, 56, 63, 69, 70, 72, 74, 76.
умение списывать по правилам слова и предложения, написанные печатным и рукописным шрифтами;	5, 6, 12, 21, 28, 30, 38, 40, 42, , 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 71, 79, 83–86, 89, 90.
умение устно составлять 3–5 предложений на определенную тему.	1, 3, 19, 49, 52, 87, 90.

4. Задания на достижение метапредметных результатов

Перечень результатов	Номера заданий
умение пользоваться языком как средством общения, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма) в различных сферах общения;	1–11, 12, 19–22, 23, 25, 30, 31, 35, 38, 41, 43, 46–49, 50 52, 53, 55. 58, 60, 63, 64, 65, 70, 71, 75, 78, 80, 81, 83–90.
умение оценивать свою работу по критериям, предложенным учителем или составленными в совместной работе; принимать оценку учителем и одноклассниками результата своей работы;	9, 19, 21, 30, 31.
умение сравнивать результат своей работы: – с предложенным образцом; – с результатами работ одноклассников (в паре, группе);	30, 33, 36, 39; 21, 25, 26, 37, 40, 45, 48, 59, 64, 76.

умение задавать вопросы с целью получения недостающей информации;	2, 4, 6, 7, 22, 24.
умение пользоваться различными знаками и символами для составления моделей и схем изучаемых объектов.	24–26, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 54, 59.

5. Задания на формирование универсальных учебных действий.

Перечень результатов	Номера заданий
Личностные	
жизненное, личностное, профессиональное самоопределение;	1, 2, 6.
действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания.	7–10, 11–13, 16–20, 22–26, 29, 64, 77.
Регулятивные	
целеполагание;	11, 22, 64, 76.
планирование;	9, 19, 59, 64–75.
контроль, коррекция, оценка.	9, 19, 21, 41, 44, 47, 49–52, 62, 77, 78, 81, 85.
Познавательные: Общеучебные	
знаково-символические и логические действия:	
– постановки задач;	2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59.

– решения задач;	2, 3, 4, 6, 9, 10, 12–20, 23–31, 32–46.
поиск и выделение необходимой информации;	12, 34, 59–63.
моделирование;	33, 36, 39, 43.
умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме;	2–4, 06–10, 52, 90.
выбор наиболее эффективных способов решения задач, в том числе коммуникативных;	15, 29, 33, 36, 39.
рефлексия способов и условий действия;	26, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 54, 73, 81, 83, 89.
контроль и оценка;	21, 41, 44, 47, 49–52, 62, 77, 78, 81, 85.
восприятие текстов художественного, научного научно-популярного стилей речи;	1, 2, 6, 11–13, 16, 17, 21, 23, 25, 26, 39, 43, 47, 48, 51, 53, 64, 65, 71, 75, 80, 81, 84. 85, 88, 90.
умение структурировать знания.	33, 36, 39, 59, 72, 86, 87.
Универсальные логические действия	
анализ объектов с целью выделения существенных признаков;	2–6, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59, 62, 65–75, 77 87.
выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов;	6. 7, 22, 23, 26, 33, 36, 38, 44, 59, 72, 82–84, 86, 87–90.

построение логической цепи рассуждений.	2–6, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59, 62, 65–75, 77 – 87.
Коммуникативные	
планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;	9, 19, 59, 64–75.
разрешение конфликтов;	30, 33, 36, 39, 64, 78, 81.
контроль, коррекция, оценка действий партнера;	9, 19, 21, 30, 31, 33, 35, 37, 40, 45, 47–52, 64, 76.
умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;	7–9, 46, 49, 52, 90.
владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.	7–9, 13–16, 19, 42, 52, 64, 90.

6. Задания на формирование навыков проектной и исследовательской деятельности

Перечень результатов	Номера заданий
умение выдвигать и обосновывать гипотезы;	6–8, 11, 22, 24, 29, 64, 76.
умение вести исследование: – ставить (принимать) задачу;	2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59. 2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59. 2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59. 2, 8, 11, 22, 31, 36, 39, 59.

– производить анализ, овладевать понятием;	2, 3, 4, 6, 9, 10, 12–20, 23–31, 32–46.
– отражать существенные признаки предмета анализа в модели, преобразовывать модель;	33, 36, 39, 43. 33, 36, 39, 43. 33, 36, 39, 43.
– выводить способ предметных действий и овладевать им;	26, 32–46, 48, 47, 50, 52, 54, 64–71, 72, 73, 74, 76, 77–90.
– производить действия контроля, коррекции, оценки;	9, 19. 21, 41, 44, 47, 49–52, 62, 77, 78, 81, 85.
умение представлять результаты исследовательской деятельности.	25, 26, 33, 36, 39, 43. 33, 36, 39, 43. 33, 36, 39, 43.

РУССКИЙ ЯЗЫК

(С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Общая характеристика учебного предмета

Специфика курса «Русский язык» состоит в том, что основная задача, отвечающая его предметному конструкту, — усвоение системы понятий науки о языке, овладение способами действий с языковыми единицами и формирование на этой основе мышления и сознания учащихся — подчинена цели формирования коммуникативной компетенции школьников, которая является важной составляющей общих метапредметных компетенций, определяющих успешность ученика в овладении другими предметными курсами начальной школы.

Предмет «Русский язык» представляет собой полноценный образовательный центр, в рамках которого закладываются основы языкового мышления, первоначально осваиваются все виды речевой деятельности.

Основными целями изучения курса «Русский язык» являются:

1) формирование основ научного мышления ребенка на основе системных знаний о языке, отражающих сущность языка как системы и важнейшего средства человеческого общения;

2) овладение коммуникативными компетенциями в каждом из видов речевой деятельности: умение оценивать соответствие используемых средств природе языка, отбирать их с учетом условий и особенностей языкового общения, стиливой целесообразности, а также знание и последовательное соблюдение языковых норм, правил речевого этикета.

Достижение указанных целей осуществляется в процессе коллективной деятельности, которая стимулирует развитие как диалогической, так и монологической речи учащихся.

Для достижения поставленных целей изучения русского языка в начальной школе программой предусмотрено решение следующих задач:

- осознание закономерностей русской графики и орфографии, овладение на этой основе общим способом решения орфографических задач, применяемым для проверки орфограмм в разных значимых частях слова, а также основами пунктуационной грамотности;

- усвоение системы основных понятий науки о языке в области фонетики, лексики, морфемики, морфологии, синтаксиса и овладение способами анализа основных единиц языка;

- обучение осмысленному слушанию и правильному осознанному чтению;

- овладение действиями говорения и письма: обнаруживать умение отбирать языковые средства с учетом условий и особенностей речевого общения, создавать тексты разных жанров и стиливой принадлежности, демон-

стрировать достаточный лексический запас, умение строить предложения и текст, соблюдать нормы языка, следовать правилам речевого общения;

- совершенствование каллиграфических умений учащихся, привитие культуры оформления письменных работ;

- формирование познавательного интереса к русскому языку, воспитание позитивного эмоционально-ценностного и бережного отношения к нему.

Особое место в решении задач, определяемых целями изучения курса «Русский язык», отведено овладению таким видом речевой деятельности, как письмо. Своеобразие программы определяет то, что формирование этого практического действия опирается на языковую теорию — общий (фонематический) принцип, лежащий в основе русского письма. Усвоение этого принципа позволяет раскрыть перед учеником ряд существенных для языка явлений: между звуковой оболочкой слова и его лексическим значением, а также связь между звуковым составом слова и его буквенной записью: буквы соответствуют не реальным звукам, а фонемам, различающим значения слов. Эти знания необходимы для постановки орфографической задачи (она отражена в понятии об орфограмме) и определения общего способа орфографического действия, который затем распространяется на решение ряда орфографических задач. В процессе этой работы школьник неизбежно выходит за рамки фонетики и орфографии, обращаясь к разнообразным свойствам слова как центральной единицы языка: к его лексическим и грамматическим значениям, к морфемному составу (из каких значимых частей слово состоит, как образовано, каким членом предложения является). Понятно, что, изучая слово, ученик анализирует и другие единицы языка: звуки (фонемы), морфемы, части речи, словосочетания, предложения. Это значит, что он овладевает различными способами языкового анализа: лексическим, морфемным, словообразовательным, морфологическим и синтаксическим. Метод обучения письму на основе введения младших школьников в теорию языка обеспечивает формирование теоретического типа мышления с самого начала их обучения в процессе решения практических, жизненно важных для них задач, создавая надежные предпосылки для успешного усвоения собственно языковой теории и способов действий с единицами языка как в начальной, так и в основной школе.

Органически сочетается с изучением системы языковых понятий и овладением предметными действиями также задача формирования других видов речевой деятельности. В связи с этим решаются задачи обогащения словарного запаса учащихся: толкование лексических значений слов, угадывание слов по их толкованию, решение кроссвордов, отгадывание загадок, определение прямых и переносных значений слов в тексте, подбор однокоренных слов, синонимов и антонимов, нахождение в тексте и составление тематических групп слов, наблюдение над их лексической сочетаемостью, объяснение происхождения отдельных слов. В работе над структурным разнообразием устной и письменной речи учащихся предусмотрено формирование таких умений, как вычленение предложений из текста, употребление в собственной речи предложений, разных по цели высказывания, правильное оформление их на письме; распространение предложений словами и словосочетаниями; использование в их составе однородных членов для наиболее полно-

го раскрытия мысли.

Работа со словом и предложением в связи с формированием разных видов речевой деятельности учащихся предполагает анализ этих единиц в составе текста. Текст предстает перед учащимися как особый предмет изучения и предполагает овладение разными способами работы с ним. Это выявление признаков его связности и формирование на этой основе умения озаглавливать текст, отражая в названии предмет сообщения, тему или же главную его мысль, анализ структуры текста, восполнение его недостающих частей, восстановление деформированных текстов, отнесение текста к одному из трех типов — описанию, повествованию или рассуждению, составление плана текста. В курсе предусмотрен переход от репродуктивных форм работы с текстом — устного и письменного изложения текста по заданному или коллективно составленному плану — к заданиям, предполагающим авторство, — созданию собственных текстов (сочинений на заданную тему). Более доступными для младших школьников являются изложения и сочинения повествовательного характера, которые постепенно усложняются включением элементов описания и рассуждения (комбинированные тексты). Коммуникативная направленность обучения языку реализуется также в предусмотренных программой навыках деловой речи: написание письма, объявления, приглашения и т. д. В процессе работы с письменным текстом отрабатываются орфографические и пунктуационные навыки: письмо текстов под диктовку, списывание, свободное письмо (сочинение). Работа с текстом охватывает не только письменные, но и устные формы речи — говорение и слушание. Учащиеся осваивают формулы речевого этикета, обучаются искусству диалогической речи: умению обмениваться мнениями, воспринимать отличную от своей точку зрения, убеждать, отстаивать собственное мнение.

Задаче умелого использования языковых средств в собственной речи подчинена работа с текстами разной стилиевой принадлежности: обучаясь диалогу, ученики осваивают отдельные особенности разговорного стиля. При написании письма, объявления, приглашения ученики овладевают первоначальными умениями составления официально-деловых текстов. Работая с толковым словарем, они имеют дело со словарной статьей как образцом научного стиля и учатся строить свои толкования, а также учебные тексты, ориентируясь на специфические особенности текстов в их учебниках. Определяя оттенки переносных значений слов в текстах художественных произведений, ученики выявляют такую отличительную особенность этих текстов, как образность, и пробуют свои силы в художественном описании. В связи с этим в программе по развитию речи для 4 класса предусмотрено формирование понятия о стиле, а также систематизация сложившихся у учащихся представлений о стилевом разнообразии русской речи.

Личностными результатами изучения курса «Русский язык» выпускниками начальной школы являются:

- осознание себя членом общества и государства, чувство любви к родной стране, выражающееся в интересе к ее языку, к культуре народа и его истории, к родной природе, к другим народам, населяющим страну, и их языкам, а также в желании изучать родной язык, овладевать богатствами, в

том числе средствами и правилами языкового общения, в бережном отношении к нему;

- осознание и принятие базовых человеческих ценностей, первоначальных нравственных представлений: толерантности, сотрудничества и взаимопомощи, уважительного отношения к языку и культуре своего и других народов;

- овладение культурой языкового поведения как элементом общей культуры человека, усвоение правил языкового общения со взрослыми, сверстниками и младшими детьми в сообществах разного типа (класс, школа, семья, общественные места и пр.);

- способность к оценке собственного речевого поведения.

Метапредметными результатами изучения курса «Русский язык» являются:

- способность регулировать свою познавательную и учебную деятельность;

- способность к поиску, оцениванию и использованию информации, представленной в текстовых и разнообразных знаковых формах (схемах, таблицах и пр.);

- способность использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей языковых единиц и языковых отношений, работать с моделями изучаемых единиц и явлений языка;

- способность создавать учебные тексты — описывать и характеризовать факты изучаемой предметной области (единицы языка и языковые явления), результаты своей исследовательской и практической деятельности;

- способность ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;

- умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Предметными результатами изучения курса «Русский язык» являются:

- понимание языка как системы единиц, являющейся важнейшим средством человеческого общения, сформированность основных понятий науки о языке;

- освоение средств и способов научно-познавательной деятельности: выявление существенных признаков единиц языка и речи, а также характера отношений между ними (нахождение, сравнение, классификация и т. п.); представление единиц языка и речи через совокупность их признаков и свойств; упорядочение, группировка и надлежащее предъявление результатов анализа;

- способность оценивать и контролировать действия с единицами языка и речи;

- овладение разными видами речевой деятельности;

- овладение нормами русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими) и правилами речевого этикета;

- умение применять орфографические и пунктуационные правила (в объеме изученного).

Планируемые результаты изучения курса «Русский язык»

1 КЛАСС

Личностные:

- осознание языка как основного средства человеческого общения;
- осознание необходимости изучения родного языка;
- осознание себя учеником, проявление интереса к другим ученикам и учителям и следование принятым нормам поведения в школе;
- осознание и принятие таких человеческих ценностей, как уважительное отношение к одноклассникам и учителям, дружелюбие, установка на совместную учебную работу в паре, группе.

Метапредметные:

- умение оценивать свою работу по критериям, предложенным учителем или составленным в совместной работе; принимать оценку учителем и одноклассниками результата своей работы;
- умение сравнивать результат своей работы с предложенным образцом, а также с результатами работ одноклассников (в паре, группе);
- умение задавать вопросы с целью получения недостающей информации;
- умение пользоваться различными знаками и символами для составления моделей и схем изучаемых объектов.

Предметные:

- осознание смысловозначительной роли звуков;
- овладение способом вычленения звуков в словах и определение их последовательности;
- различение гласных и согласных звуков, согласных твердых и мягких, звонких и глухих;
- умение отражать качество звуков в звуковой схеме и звуковой записи слова;
- овладение способом деления слова на слоги, определения ударного слога;
- умение различать звуки и буквы;
- умение правильно называть буквы алфавита и знание их основных звуковых значений;
- умение связно и ритмично писать строчные и заглавные буквы, правильно соединять их;
- умение обозначать на письме мягкость согласных звуков с помощью букв я, ю, е, ё, и и буквы ь; обозначать на письме звук [й'] с помощью букв я, ю, е, ё;
- умение переносить слова с одной строки на другую по слогам;
- овладение обобщенным понятием об орфограмме;
- умение писать заглавную букву в именах людей и кличках животных;
- применение правил правописания *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, а также *чк, чн, шн, шк*;
- умение определять границы предложений в устной речи и на письме,

начинать писать предложение с большой буквы, в конце предложения ставить точку, вопросительный и восклицательный знаки;

- употребление в речи слов речевого этикета;
- овладение способом различения слов-названий и служебных слов;
- умение правильно писать под диктовку отдельные слова, написание которых не расходитсЯ с произношением, а также предложения и небольшие тексты, состоящие из таких слов;
- умение списывать по правилам слова и предложения, написанные печатным и рукописным шрифтами;
- умение устно составлять 3–5 предложений на определенную тему.

2 КЛАСС

Личностные:

- осознание языка как основного средства человеческого общения; осознание необходимости изучения родного языка; обычаев и культуры своего народа;
- понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем культуры человека;
- умение оценивать собственное речевое поведение и речевое поведение одноклассников с точки зрения правильности и культуры речи, соблюдения этикетных норм;
- осознание и принятие базовых человеческих ценностей, первоначальных нравственных представлений, таких как толерантность, уважительное отношение к другим ученикам и работникам школы, готовность прийти на помощь;
- знание основ культурного поведения и взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми в классном и школьном коллективе и за его пределами;
- владение нормами сотрудничества: уметь работать в паре, в малых и больших группах, уметь договариваться, слушать и слышать друг друга в ходе групповой и общеклассной дискуссии.

Метапредметные:

- умение формулировать запрос на недостающую информацию: обращаться ко взрослому или к доступной справочной литературе — орфографическому, орфоэпическому и толковому словарям;
- умение формулировать тему и основную мысль короткого и простого в смысловом отношении текста;
- умение определять границы собственных знаний, понимать, что уже знаешь, а что еще предстоит узнать.

Предметные:

- умение различать сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков;
- владение способом определения значимых частей слова: окончания, основы, корня;
- владение общим способом проверки орфограмм слабых позиций;
- умение ставить орфографические задачи по ходу письма;
- владение способом определения корня слова, умение подбирать к сло-

ву однокоренные слова;

- умение определять лексическое значение слов с помощью контекста и толкового словаря; находить в тексте слова, употребленные в переносном значении; подбирать к словам наиболее употребительные синонимы и антонимы;

- умение различать однокоренные слова и изменения одного и того же слова, слова с омонимичными корнями;

- умение проверять изученные орфограммы сильных позиций; проверять орфограммы слабых позиций в корне слова изменением слова и с помощью родственных слов;

- умение пользоваться орфографическим словарем для проверки орфограмм и ударения;

- умение правильно писать слова с непроверяемыми написаниями, предусмотренные программой;

- умение писать под диктовку текст в 30—40 слов без пропусков изученных орфограмм;

- умение списывать несложный по содержанию текст по специальным правилам;

- умение различать предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске, употреблять их в соответствии с ситуацией и правильно интонировать, обозначать интонацию предложений на письме;

- определять тему текста и его основную мысль, подбирать заголовки к тексту;

- выделять в тексте его части: начало, главную часть и концовку;

- умение восстанавливать деформированный текст; составлять текст по заданному началу или заключительной части;

- умение различать текст-повествование и текст-описание;

- умение устно и письменно излагать текст по заданному или коллективно составленному плану.

3 КЛАСС

Личностные:

- осознание этических норм и владение культурой общения в разных ситуациях общения с различными адресатами общения (сверстниками, взрослыми — близкими, знакомыми, малознакомыми, незнакомыми людьми);

- способность понимать другого человека (сверстника и взрослого), становиться в его позицию и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения этого человека;

- понимание своей причастности к русскому народу, уважительное отношение к его культуре и самобытности; уважение родного языка и других языков и культур, прежде всего тех, которые функционируют в России;

- способность к критическому мышлению, умение формировать и отстаивать собственное мнение по поводу того или иного предмета, сопоставлять его с другими мнениями, уважать их.

Метапредметные:

- умение пользоваться языком как средством общения, познания, приобщения к культуре народа — носителя русского языка, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушания, говорения, чтения,

письма) в различных сферах общения;

- умение вместе с одноклассниками составлять план анализа изучаемого объекта, планировать последовательность собственных действий с изучаемым объектом;

- способность осуществлять информационный поиск для решения разнообразных задач (вопросы к одноклассникам и к учителю, обращение к авторитетному источнику — словарям, энциклопедиям, Интернету); работать с информацией, представленной в виде таблиц, схем, моделей;

- умение сравнивать, различать языковые явления (произношение, значение, форма слова, построение предложения и т.п.), контролировать свое языковое поведение в учебном и внеучебном общении;

- умение работать с текстом: распознавать отдельные элементы текста, понимать причинно-следственные связи, основную мысль текста; планировать свое высказывание, подбирать речевые средства с учетом коммуникативной задачи, придерживаться правил речевого поведения, речевого этикета, имеющих национальную специфику;

- способность различать способ и результат своих действий;

- умение оценивать результаты своей работы и результаты работ одноклассников, выяснять причины допущенных ошибок;

Предметные:

- владение способами нахождения значимых частей слова: окончания, основы, корня, приставки и суффикса, разбора слова по составу: выделять окончание, основу, корень, приставку и суффикс;

- владение способом определения принадлежности слова к той или иной части речи;

- умение устанавливать связь между словами в предложении, вычленять из предложения словосочетания;

- умение проводить элементарный синтаксический разбор предложений: определять его тип по цели высказывания и эмоциональной окрашенности, выделять главные и второстепенные члены, однородные члены предложения;

- умение применять обобщенные способ проверки орфограмм слабых позиций: в корнях слов, частотных приставках и суффиксах, в окончаниях существительных, прилагательных и глаголов;

- умение применять правила написания букв о, е и ё после шипящих в окончаниях и суффиксах существительных, прилагательных и глаголов;

- правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами, предусмотренные программой;

- умение грамотно и каллиграфически правильно списывать и писать под диктовку текст в 55—65 слов с изученными орфограммами;

- писать изложение описательного и повествовательного характера в 60—75 слов по коллективно составленному плану с пропуском неизученных орфограмм;

- умение различать типы текстов: описание, повествование и рассуждение;

- умение устно составлять текст-рассуждение по заданному тезису; находить в комбинированных текстах элементы описания, повествования и рассуждения;

- умение оформлять устные и письменные тексты в соответствии с принятыми нормами; соблюдать культуру оформления письменных работ.

4 КЛАСС

Личностные:

- осознание языка как основного средства человеческого общения;
- понимание своей причастности к русскому народу, уважение его культуры и самобытности, уважение родного языка и языков и культур других народов, проживающих в России;
- способность оценивать личностные качества одноклассников, такие как товарищество, организованность, умение отстаивать свою точку зрения, самостоятельность;
- способность понимать другого человека (сверстника и взрослого), становиться в позицию другого человека и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения этого человека;
- способность к критическому мышлению, умение формировать собственное мнение по поводу того или иного предмета, сопоставлять его с другими мнениями, уважать их;
- объективно и самокритично оценивать свои достижения;
- способность следить за собственной речью, оценивать ее с точки зрения правильности, точности, богатства, выразительности.

Метапредметные:

- умение пользоваться языком как средством общения, познания, приобщения к культуре народа — носителя русского языка, эффективно применять разные виды речевой деятельности в различных сферах общения, владеть культурой общения;
- умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, умение вести дискуссию — общеклассную, групповую, парную в соответствии с этикетными нормами;
- умение составлять план предложенного текста, озаглавливать текст, находить незнакомые слова и определять их значение по словарю, находить в тексте нужную информацию — ответы на интересующие вопросы;
- умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для решения учебных и учебно-практических задач (орфографические, орфоэпические словари, энциклопедии, справочники, Интернет);
- стремление к более точному выражению собственного мнения;
- умение написать письмо, составить текст объявления, приглашения.

Предметные:

- умение грамотно и каллиграфически правильно списывать и писать под диктовку текст в 75—80 слов с изученными орфограммами;
- умение правильно писать изученные в 1—4 классах слова с непроверяемыми орфограммами;
- умение применять правила написания буквы ь после шипящих во всех частях речи; правила написания букв о, е и ё после шипящих в окончаниях и суффиксах слов разных частей речи;

- умение различать самостоятельные и служебные части речи;
- умение проводить элементарный синтаксический разбор предложений, определять роль разных частей речи как членов предложения;
- способность устно и письменно излагать содержание текста (объемом до 100 слов) по самостоятельно составленному плану;
- умение составлять устные и небольшие письменные повествования, описания, рассуждения (на определенную тему, по заданному началу или концовке, по картинке);
- умение составлять устные и письменные рассуждения по изученному грамматическому материалу;
- умение различать стили речи: разговорный, деловой, научный и художественный;
- умение соблюдать правила речевой этики, в соответствии с этими правилами выражать просьбу, благодарность, извинение, отказ, приглашение, поздравление.

ПРОГРАММА (560 ч)

Фонетика и орфоэпия

Звук и буква

Содержание. Звук и буква. Смыслоразличительная функция звуков.

Определение последовательности и качества звуков в слове (гласные и согласные, гласные ударные и безударные, согласные парные и непарные по звонкости-глухости и твердости-мягкости); отражение их фонематических характеристик (твердость-мягкость, звонкость-глухость) в звуковых схемах.

Способы действий. Различение звука и буквы на основе их отличительных признаков. Объяснение и убедительное доказательство роли звуков как смыслоразличителей.

Последовательное интонационное выделение каждого звука в слове как способ определения их количества. Определение звука по его качественной характеристике. Выявление отличительных свойств звуков и их представление в схемах (моделях). Подбор звуков, отвечающих характеристикам, заданным в схемах.

Деление слов на слоги

Содержание. Способы деления слов на слоги. Перенос слов по слогам. Ударение. Способы определения ударного слога.

Способы действий. Повторение разных способов определения количества слогов в слове, а также способ определения ударного слога как произносимого с большей силой.

Чередование звуков

Содержание. Чередование звуков в непроемной основе слова (корне слова). Чередование гласных звуков в зависимости от их позиции в слове. Сильные и слабые позиции гласных звуков. Чередование согласных звуков, парных по звонкости-глухости, их сильные и слабые позиции. Чередование гласных и согласных звуков, которое не зависит от их позиции: *сон—сна, окно—оконный, корень—корневище; дорога—дорожка, рука—ручка* и др.

Чередование согласных звуков, парных по мягкости твердости, их сильные и слабые позиции.

Способы действий. Сравнение разных слов и форм одного и того же слова. Способ их различения с опорой на отличительные признаки каждого.

Сравнение качества звука в составе разных форм слова и его смысловозначительной роли. Выявление сильной позиции как условия реализации смысловозначительной роли звука, ее противопоставление слабой позиции, в которой звук утрачивает эту способность. Формулирование вывода о позиционном чередовании звуков.

Конкретизация этого понятия на сильные и слабые позиции гласных и согласных, парных по звонкости-глухости звуков в слове.

Выявление признаков сильных и слабых позиций гласных и согласных звуков.

Произношение звуков

Содержание. Произношение звуков, сочетаний звуков и слов в соответствии с нормами современного русского языка.

Способы действий. Отработка орфоэпических навыков.

Графика

Звуковой состав слова

Содержание. Отображение в буквенной записи звукового состава слова.

Способы действий. Различение звуковой (транскрипция) и буквенной записей слова.

Правила русской графики

Содержание. Правила русской графики. Систематизация способов обозначения звуков на письме: разные способы обозначения твердости-мягкости согласных звуков и звука [й']. Установление соотношения звукового и буквенного состава слов, в которых количество звуков и букв не совпадает (слова с мягким знаком, со звуком [й'] в позиции перед гласным, слова с непроизносимыми и двойными согласными).

Способы действий. Различение разных способов обозначения мягкости согласных звуков и звука [й'] на письме, отражение особенностей каждого в моделях. Решение графических задач с опорой на эти модели.

Сравнение звукового и буквенного составов слов, установление количественных несоответствий, их объяснение с помощью моделей.

Использование на письме небуквенных графических средств: пробелов между словами, знака переноса, абзацев.

Небуквенные графические средства

Содержание. Небуквенные графические средства: пробел между словами, знак переноса, абзац.

Русский алфавит: название букв, их последовательность.

Способы действий. Расположение слов в алфавитном порядке как способ упорядочивания их записи.

Использование алфавита при работе со справочной литературой — разного рода списками, словарями, справочниками, каталогами.

Лексика

Слово: единство звучания и значения

Содержание. Понимание слова как единства звучания и значения. Лексическое значение слова. Определение лексического значения слова по контексту и по толковому словарю. Толковый словарь и способы работы с ним. Тематические группы слов. Связь между словами в предложении по их лексическому значению.

Способы действий. Сравнение предмета и слова, которое его называет, выявление существенного отношения между ними. Введение термина «лексическое значение». Анализ устройства толкового словарика, помещенного в конце учебника, выявление принципов его построения. Определение и уточнение значения слов с помощью контекста и толкового словаря.

Наблюдение над нарушением смысловых связей в предложениях, где нарушен принцип тематического соответствия слов. Подбор слов на заданные темы, нахождение тематических групп слов в тексте. Определение тематических групп слов как опорных при изложении и сочинении на заданную тему.

Слова однозначные и многозначные

Содержание. Представление о словах однозначных и многозначных, о прямом и переносном значении слова.

Способы действий. Сравнение разных значений одного и того же слова и значение разных слов. Моделирование этих отношений. Нахождение в толковом словаре примеров слов однозначных и многозначных.

Сравнение прямых и переносных значений одного и того же слова. Выявление условий переноса значений. Анализ переносных значений слов в тексте. Составление словосочетаний и предложений со словами в прямом и переносном значении.

Слова-омонимы, синонимы и антонимы

Содержание. Слова-омонимы, синонимы и антонимы. Разные слова, похожие по звучанию. Употребление таких слов в речи.

Способы действий. Выявление и моделирование различий в соотношении «звуковой состав слова — значение слова» в парах слов-омонимов, синонимов и антонимов. Различение многозначных слов и слов-омонимов. Подбор к словам синонимов и антонимов. Нахождение омонимов, синонимов и антонимов в текстах.

Состав слова (морфемика)

Основа слова и окончание

Содержание. Основа слова и окончание. Разные слова и формы одного и того же слова. Работы основы и окончания. Способ определения окончания и основы в слове. Различение изменяемых и неизменяемых слов.

Способы действий. Сравнение частей предмета и частей слова, которое его называет. Формулирование вывода о делении слова на функциональные, значимые части.

Сравнение звукового состава форм одного и того же слова. Выявление в слове окончания и основы как значимых его частей, наблюдение над функциями каждой. Фиксирование функций окончания и основы в модели слова.

Выведение способа определения окончания и основы в слове. Отработка последовательности действий при определении окончания и основы слова.

Понятие о корне слова

Содержание. Понятие о корне слова. Родственные слова как слова, имеющие общую мотивацию. Способ определения корня — общей части родственных слов. Однокоренные слова и формы одного и того же слова.

Способы действий. Сравнение однокоренных слов, выявление наличия в них общей словообразовательной мотивации (связь их значений со значением слова, от которого они все так или иначе образованы). Сравнение звукового состава этих слов, обнаружение общей части (с тем же значением и тем же звуковым составом). Введение термина «корень слова». Выведение способа определения корня в слове и (как вспомогательного) способа подбора родственных слов. Обращение к толковому словарю при подборе однокоренных слов, приемы работы с ним.

Однокоренные слова

Содержание. Однокоренные слова и формы одного и того же слова. Тот же корень и разные корни. Корни-омонимы. Корни-синонимы.

Однокоренные слова и бывшие «родственники».

Способы действий. Различение однокоренных слов и форм одного и того же слова, а также различение с опорой на лексическое значение (толковый словарь) однокоренных слов и слов с омонимичными частями, однокоренных слов и слов (корней)-синонимов, однокоренных слов и слов с историческими корнями на основании наличия или отсутствия общей словообразовательной мотивации, отраженной в лексическом значении слов.

Приставки и суффиксы

Содержание. Приставки и суффиксы как значимые части основы. Образование слов с помощью приставок и суффиксов.

Способы действий. Перенос понятия о корне слова как значимой части основы на приставки и суффиксы: выявление их роли при образовании новых значений слов, обнаружение значений отдельных приставок и суффиксов.

Образование слов с помощью заданных приставок и суффиксов.

Нахождение приставок и суффиксов

Содержание. Нахождение приставок и суффиксов в простых по составу словах. Подбор слов с теми же приставками и с теми же суффиксами.

Способы действий. Определение способа выделения в основе слова приставок и суффиксов. Тренировка в подборе односуффиксальных слов и слов с той же приставкой. Отработка способа выделения в основе слова его приставок и суффиксов.

Определение морфемного состава слова

Содержание. Последовательность действий при определении морфемного состава слова.

Способы действий. Установление алгоритма действий при определении морфемного состава слова. Разбор слова по составу с его использованием. Моделирование морфемного состава слова. Подбор слов с заданным в модели составом слова.

Морфология

Слово как часть речи

Содержание. Слово как часть речи. Лексическое и грамматическое значения слова. Значение основы (что слово называет) и значения, которые выражаются окончанием (грамматические значения).

Формирование понятия о частях речи. Общее грамматическое значение слов (предмет, признак предмета, количество, действие), его отличие от лексического значения. Набор грамматических значений слова как выражение общего грамматического значения.

Способы действий. Сравнение лексического и грамматического значений слов, выявление различия между ними и особенностей каждого. Выявление сущности слова как носителя определенных грамматических значений, введение термина «часть речи». Сравнение общеграмматических значений слов как частей речи и их лексических значений, выявление сущности первого. Установление связи между набором грамматических значений слова и его общим значением: предмет, признак предмета, действие предмета, количество.

Система частей речи

Содержание. Система частей речи в русском языке. Самостоятельные и служебные части речи. Самостоятельные части речи: глагол и именные части речи. Местоименные слова, их отнесенность к разным частям речи.

Способы действий. Классификация частей речи на основе признаков самостоятельность — несамостоятельность значения, изменение по падежам (склонение) — изменение по лицам (спряжение). Отражение классификации в таблице частей речи.

Сравнение значений слов-названий и местоименных слов, выяснение их лексического своеобразия. Сравнение грамматических значений местоименных слов и слов-названий, выявление их отнесенности к разным частям речи.

Служебные части речи

Содержание. Служебные части речи. Предлоги. Роль предлогов в выражении падежных значений существительного. Отличие предлогов от приставок.

Союзы. Роль союзов в речи. Союзы *и, а, но, да* при однородных членах предложения.

Частицы. Роль частиц в предложении. Частица *не*, ее значение.

Способы действий. Актуализация известного о предлогах и союзах как словах-помощниках. Анализ роли частиц в предложении, определение их способности уточнять смысл предложения как служебной.

Самостоятельные части речи

Содержание. Самостоятельные части речи. Имя существительное. Общее грамматическое значение имен существительных (обозначает предмет), его выражение в грамматических значениях рода, числа и падежа. Роль существительных в предложении. Имена существительные одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные.

Способы действий. Распознавание имен существительных по их общему грамматическому значению (обозначают предмет). Установление способнос-

ти существительных изменяться по числам и падежам и иметь род путем сопоставления разных форм числа, рода и падежа как применение *общего способа определения грамматических значений* слова. Моделирование грамматических свойств существительного как части речи.

Выявление способов определения грамматических значений существительных, их отработка.

Сравнение имен существительных одушевленных и неодушевленных, собственных и нарицательных, выявление их отличительных признаков, определение способов их различения.

Число имен существительных

Содержание. Число имен существительных (единственное и множественное). Изменение имен существительных по числам. Существительные, употребляемые только в единственном или только во множественном числе. Неизменяемые существительные.

Способы действий. Актуализация известного о числе имени существительного.

Сравнение форм и значений существительных, употребляемых только в единственном или только во множественном числе. Формулирование вывода об их грамматическом своеобразии. Грамматический анализ таких существительных.

Установление способа определения числа неизменяемых существительных. Применение этого способа при их морфологическом разборе.

Род имен существительных

Содержание. Род имен существительных: мужской, женский, средний. *Существительные общего рода. Определение рода неизменяемых существительных.*

Способы действий. Актуализация известного о роде имени существительного.

Анализ значений существительных общего рода в тексте, выявление их грамматического своеобразия.

Определение рода неизменяемых существительных в предложении с помощью связанных с ними прилагательных и глаголов.

Падеж имен существительных

Содержание. Падеж имен существительных. Изменение существительных по падежам. Несклоняемые существительные. Набор падежей, их название. Употребление предлогов с именами существительными в разных падежах. Способы определения падежа имени существительного в предложении. Различение падежных и смысловых вопросов.

Способы действий. Актуализация известного о числе имени существительного.

Сравнение употребления склоняемых и несклоняемых существительных в тексте, выявление особенности их связи с другими словами в тексте.

Восприятие информации о связи между названием падежа и его значениями. Наблюдение над особенностями употребления предлогов с различными падежами, выяснение их роли в выражении падежных значений.

Различение грамматических и смысловых вопросов с целью избежать

ошибок при определении падежа существительного.

Склонение имен существительных

Содержание. Склонение имен существительных в единственном числе. Три типа склонения. Склонение имен существительных во множественном числе.

Способы действий. Сравнение разных наборов падежных окончаний, выявление трех их типов (в единственном числе). Введение термина *склонение*. Сравнение набора падежных значений существительных во множественном числе с типами склонений в единственном числе, выявление его особенностей.

Составление алгоритма определения склонения имен существительных.

Местоименные существительные, их роль в речи

Содержание. *Местоименные существительные, их роль в речи.* Личные местоимения 1, 2 и 3-го лица единственного и множественного числа. Склонение личных местоимений.

Способы действий. Употребление грамматических форм личных местоимений в речи, использование личных местоимений для связи предложений в тексте, чтобы избежать повторов.

Оценка и редактирование текстов с необоснованными лексическими повторами (замена личными местоимениями или синонимичными словами).

Имя прилагательное

Содержание. Имя прилагательное. Общее грамматическое значение имен прилагательных (обозначает признак предмета), его выражение в грамматических значениях рода, числа и падежа. Зависимость этих значений от имени существительного. Роль прилагательных в речи.

Способы действий. Распознавание имен прилагательных по их общему грамматическому значению (обозначают признак предмета). Сопоставление разных форм прилагательных (числа, рода и падежа), установление их способности изменяться по этим грамматическим значениям. Сравнение грамматических значений прилагательных с одноименными значениями существительных, установление их зависимого характера. Моделирование грамматических свойств прилагательного как части речи: отражение общего грамматического значения «признак предмета» в частных грамматических значениях, указание на их зависимый характер.

Изменение прилагательных по родам, числам и падежам

Содержание. Изменение прилагательных по родам, числам и падежам. Склонение имен прилагательных мужского, женского и среднего рода в единственном и во множественном числе. Способ определения грамматических значений прилагательного в предложении.

Образование прилагательных от имен существительных с помощью суффиксов.

Порядковые прилагательные.

Местоименные прилагательные.

Способы действий. Сравнение падежных окончаний прилагательных, от-

личающихся значениями рода и числа.

Выявление способов определения грамматических значений прилагательных с помощью соответствующих грамматических значений существительных, от которых они зависят (по смыслу и грамматически). Отработка этих способов.

Анализ грамматических значений слов, называющих признак предмета по его порядку при счете, и отнесение их к особому типу прилагательных — порядковым.

Имя числительное

Содержание. Имя числительное. Общее грамматическое значение имени числительного (обозначает количество предметов).

Изменение числительных по падежам.

Простые, сложные и составные числительные.

Употребление числительных в речи.

Местоименные числительные.

Способы действий. Выявление грамматических особенностей местоименных слов, способных замещать прилагательные в тексте. Определение их как местоименных прилагательных.

Выявление общеграмматического значения числительных — количество предметов на основе сравнения с другими частями речи. Сопоставление числительных с существительными и прилагательными, лексическое значение которых связано с количеством, выявление общего в их лексическом значении и принципиальных грамматических различий.

Моделирование грамматических особенностей числительного как части речи.

Нахождение в тексте разных форм числительного, выражающих его зависимость от других слов в предложении. Определение этой зависимости как падежной. Наблюдения над особенностями склонения числительных.

Наблюдения над строением имен числительных.

Наблюдения над грамматической и смысловой сочетаемостью числительных и существительных.

Обнаружение местоименных слов, которые имеют те же грамматические свойства, что и числительные. Наблюдение над их ролью в тексте.

Глагол

Содержание. Глагол. Общее грамматическое значение глагола (обозначает действие предмета), его выражение с помощью значений времени, числа, рода и лица. Роль глаголов в предложении. Неопределенная форма глагола. Суффиксы неопределенной формы (*-ти, -ть, -чь*). Глаголы на *-ся (-сь)*. Роль неопределенной формы глагола в тексте.

Способы действий. Распознавание глаголов по их общему грамматическому значению (обозначают действия) и частным грамматическим значениям (время, число, род, лицо). Моделирование грамматических особенностей глагола как части речи.

Установление неспособности глаголов с суффиксами (*-ти, -ть, -чь*) из-

меняться по грамматическим значениям. Введение для их обозначения термина «неопределенная форма глагола».

Наблюдения над особенностями значений глаголов на *-сь (-ся)*.

Изменение глаголов

Содержание. Изменение глаголов по лицам в настоящем и будущем времени и по родам — в прошедшем.

Способы действий. Применение общего способа определения грамматических значений слова (изменение и сопоставление форм) для установления различий в изменении глаголов в настоящем, будущем и прошедшем времени.

Значение лица глагола

Содержание. Значение лица глагола: отношение действия к участникам разговора — говорящему, слушающему или кому-то другому. Выражение этого значения в личных окончаниях глаголов. Определение лица глаголов с помощью личных местоимений

1-е и 2-е спряжения глаголов.

Способы действий. Сопоставление форм лица глагола, выявление существа этого грамматического значения, а также различий в значении отдельных личных форм.

Установление способа определения лица глагола, его отработка.

Сопоставление личных окончаний глагола и выявление двух их наборов. Определение способа отнесения глагола к одному из типов склонений.

Значение времени глагола

Содержание. Значение времени глагола (указание на отношение действия к моменту речи). Настоящее, прошедшее и будущее время глагола. Две формы будущего времени — простая и сложная.

Способы действий. Сопоставление форм времени глагола, выявление существа этого грамматического значения, а также различий в значении отдельных форм. Выявление различий между формами времени глагола, знакомство с двумя формами будущего времени и их сопоставительный анализ.

Установление способа определения времени глагола, его применение при грамматическом анализе глаголов.

Роль глаголов в описании

Содержание. Роль глаголов настоящего времени в текстах-описаниях и глаголов прошедшего времени — в повествовании. Употребление глаголов прошедшего, настоящего времени в повествовательных текстах с элементами описания. Роль настоящего исторического времени в этих текстах.

Способы действий. Наблюдения над употреблением различных временных форм глагола в текстах-описаниях и текстах-повествованиях.

Наречие

Содержание. Наречие. Общее значение наречия (обозначает признак), его сопоставление с общим значением прилагательного (признак предмета). Неизменяемость наречий.

Типы наречий по значению. Роль наречий в предложении.

Местоименные наречия, их роль в тексте.

Способы действий. Сопоставление наречий с другими частями речи и выявление особенности их общеграмматического значения: обозначение признака. Моделирование грамматических особенностей наречия как части речи. Установление неспособности наречия изменяться по грамматическим значениям. Формулирование вывода об особенностях строения наречий — отсуствии в них окончаний.

Выявление с помощью смысловых вопросов способности наречий распространять другие слова по значению. Сравнение наречий по лексическому значению, выделение отдельных типов.

Вычленение путем сравнения среди местоименных слов тех, которые по грамматическим свойствам и роли в предложении совпадают с наречиями. Обоснование их квалификации как местоименных наречий.

Синтаксис

Роль предложений в общении

Содержание. Роль предложений в общении между людьми. Типы предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные. Правильное интонирование этих предложений. Произнесение предложений с восклицательной интонацией. Знаки препинания в конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки).

Способы действий. Сопоставление предложений, разных по цели высказывания и интонационной окраске, составление и запись таких предложений, постановка знаков препинания в их конце.

Передача нужной интонации при произнесении таких предложений.

Грамматическая связь между словами в предложении

Содержание. Грамматическая связь между словами в предложении как средство выражения смысловой связи между ними.

Способы действий. Нахождение в предложении пар слов, связанных между собой по смыслу и грамматически (с помощью вопросов).

Подлежащее и сказуемое — главные члены предложения

Содержание. Подлежащее и сказуемое — главные члены предложения, смысловая и грамматическая связь между ними. Две работы сказуемого: сообщение о подлежащем и соотнесение содержания предложения с моментом речи (с помощью глаголов в одной из форм времени). Способ определения главных членов предложения. Порядок действий при их определении.

Способы действий. Изменение предложения по грамматическому значению (отношение сообщаемого к моменту речи). Выявление роли сказуемого в выражении этого значения, определение его как главного члена. Выведение способа определения сказуемого в предложении.

Нахождение в предложении слова, грамматически и по смыслу взаимосвязанного со сказуемым (подлежащее). Выведение способа определения подлежащего в предложении.

Построение алгоритма определения главных членов предложения.

Применение способа определения главных членов предложения.

Второстепенные члены предложения

Содержание. Второстепенные члены предложения: слова, которые по смыслу и грамматически зависят от главных и других второстепенных членов. Предложения распространенные и нераспространенные. *Разные роли второстепенных членов в предложении: определения, дополнения и обстоятельства.*

Способы действий. Анализ смысловой и грамматической зависимости второстепенных членов предложения от его главных членов. Выяснение значения второстепенных членов предложения как распространителей предложения.

Различение распространенных и нераспространенных предложений по признаку наличия-отсутствия второстепенных членов предложения.

Однородные члены предложения

Содержание. Однородные члены предложения — группа равноправных слов, грамматически независимых друг от друга. Однородные члены предложения — главные и второстепенные.

Интонация перечисления как способ связи между однородными членами. Соединение однородных членов с помощью союзов *и* или *а, но*.

Способы действий. Сравнение зависимой и независимой (равноправной) связи между словами в предложении. Выведение способа определения однородных членов предложения.

Различение союзной и бессоюзной (интонационной) связи между однородными членами. Выразительное воспроизведение в собственной речи интонации перечисления.

Сложное предложение

Содержание. *Сложное предложение, его части. Связь между частями сложного предложения с помощью союзов и интонации.*

Словосочетание как номинативная единица, его отличие от слова и предложения.

Способы действий. *Различение простых и сложных предложений по признаку наличия одной или больше грамматических основ.*

Установление различия между: 1) словосочетаниями и словами как наименованиями (какие названия дают?) и 2) словосочетаниями и предложениями по их функции в языке и речи (наименование — средство общения).

Грамматическая связь между словами

Содержание. Грамматическая (подчинительная) связь между словами в словосочетании. Строение словосочетания: главное и зависимое слово.

Способы действий. Установление направления грамматической и смысловой зависимости в словосочетании. Определение главного и зависимого слов в словосочетании с опорой на вопросы и анализ их грамматических значений.

Смысловая связь между словами

Содержание. *Смысловая связь между словами в словосочетании (определятельные, дополнительные и обстоятельственные отношения).*

Способы действий. Выявление характера смыслового отношения между

компонентами словосочетания с опорой на смысловые вопросы.

Орфография и пунктуация

Обобщенное понятие об орфограмме

Содержание. Обобщенное понятие об орфограмме. Типы орфограмм, изученных в период обучения грамоте (большая буква, перенос слов, интервалы между словами, гласные после шипящих и *ц*, орфограммы *чк*, *чн*, *ь* и *ъ* разделительные знаки).

Способы действий. Классификация орфограмм, изученных в букварный период. Составление таблицы орфограмм.

Печатный текст

Содержание. Печатный текст как образец грамотного письма. Усвоение приемов осмысленного письма по образцу. Правила списывания.

Способы действий. Построение алгоритма письма по образцу.

Орфограммы слабых позиций

Содержание. Орфограммы слабых позиций гласных и согласных. Проблематичность обозначения буквами звуков в слабой позиции.

Способы действий. Выявление признаков сильных и слабых позиций гласных и согласных звуков.

Составление таблицы «Сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков»

Орфографический анализ текста.

Формирование и развитие орфографической зоркости

Содержание. Формирование и развитие орфографической зоркости учащихся в процессе работы со словами, предложениями и текстами.

Способы действий. Постановка орфографических задач по ходу письма. Письмо с пропусками букв на месте орфограмм слабых позиций гласных и согласных (письмо под диктовку, свободное письмо, письмо по памяти, списывание).

Общий способ проверки орфограмм слабых позиций

Содержание. Общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Проблема выбора буквы для обозначения звука в слабой позиции. Основной закон русского письма: обозначение звука по его сильной позиции в той же значимой части слова.

Проверка орфограмм изменением слова. Формирование умения изменять слова-названия с целью приведения звука к сильной позиции.

Способы действий. Моделирование способа проверки орфограмм слабых позиций путем изменения слова.

Изменение существительных, прилагательных, глаголов по грамматическим значениям с целью проверки орфограмм слабых позиций в основе слова.

Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова

Содержание. Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова. Соответствие правописания корня основному закону русского письма. Основное

правило русской орфографии. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов.

Проверка орфограмм с учетом чередования *о, е* с нулем звука (беглые гласные): *ветер—ветрище, окон—окна, топот—топтать*.

Проверка произносимых согласных.

Способы действий. Моделирование способа проверки орфограмм слабых позиций в корне слова.

Подбор однокоренных слов с целью проверки орфограмм слабых позиций в корне слова.

Написание слов с непроверяемыми орфограммами

Содержание. Определение написания слов с непроверяемыми орфограммами с помощью орфографического словаря. Устройство словаря и способы работы с ним.

Орфограмма «удвоенная согласная».

Способы действий. Дифференциация слов с проверяемыми и непроверяемыми орфограммами.

Анализ структуры орфографического словаря.

Нахождение в словах орфограммы «удвоенная согласная». Проверка этой орфограммы по словарю.

Уподобление твердого согласного последующему мягкому

Содержание. Уподобление твердого согласного последующему мягкому. Проверка этой орфограммы изменением слова (*на листе — под листом*), однокоренным словом (*зонтик — зонт*) или с помощью словаря (*снег, звезды* и др.).

Способы действий. Выведение разных способов проверки орфограммы мягкого согласного в позиции перед твердым согласным. Применение этих способов.

Правописание приставок

Содержание. Правописание приставок. Правописание приставок *в-, с-, о-, да-, за-, но-, на-, от-, об-, под-, над-, про-* в соответствии с основным законом русского письма (по сильной позиции в той же приставке). Буква *ъ* после приставок на согласный.

Способы действий. Моделирование способа проверки орфограмм слабых позиций в приставках. Применение этого способа.

Обнаружение новой позиции звука [й'] — перед гласным после конечного согласного приставки. Установление способа его обозначения в этой позиции с помощью буквы *ъ*). Выведение правила написания разделительных *ь* и *ъ*.

Правописание суффиксов

Содержание. Правописание суффиксов. Написание суффиксов по сильной позиции (на примере суффиксов *-ник, -ость, -енк*). Проверка орфограмм в суффиксах *-ек* и *-ик* с учетом беглого гласного.

Способы действий. Моделирование способа проверки орфограмм слабых позиций в суффиксах.

Выведение правила написания суффиксов *-ек* и *-ик*.

Проверка орфограмм слабых позиций

Содержание. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в значимых частях основы: в корне, приставке, суффиксе.

Правописание падежных окончаний имен существительных. Соответствие правописания окончаний имен существительных основному закону русского письма. Последовательность действий при проверке орфограмм в окончаниях существительных. Правописание *ь* после шипящих на конце существительных.

Правописание окончаний имен прилагательных. Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях прилагательных по сильной позиции (путем подстановки проверочного слова). Буквы *о* и *е* после шипящих и *ц* в падежных окончаниях существительных и прилагательных. Традиционное написание окончания *-ого*.

Способы действий. Построение алгоритма проверки орфограмм в значимых частях основы.

Различение слов по месту и типу орфограммы.

Построение алгоритма проверки орфограмм в окончаниях имен существительных.

Построение алгоритма проверки орфограмм в окончаниях имен прилагательных.

Выведение правила написания букв *о* и *е* после шипящих и *ц* в падежных окончаниях существительных и прилагательных.

Соотнесение написания окончания *-ого* с основным законом русской орфографии.

Правописание окончаний глаголов

Содержание. Правописание окончаний глаголов. Орфограммы в окончаниях прошедшего времени. Написание этих окончаний по сильной позиции.

Орфограммы сильных позиций в личных окончаниях: буква *ь* на конце глаголов 2-го лица единственного числа, буква *ё* после шипящих.

Два набора личных окончаний (1-го и 2-го спряжения). Соответствие написания личных окончаний глаголов основному закону русского письма. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях глаголов.

Способы действий. Составление алгоритма проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях глаголов и его применение.

Мягкий знак в числительных на *-дцать* и *-десять*

Содержание. Написание мягкого знака в числительных на *-дцать* и *-десять*.

Способы действий. Анализ числительных на *-дцать* и *-десять*. Выведение правила написания таких числительных.

Суффиксы *-а*, *-о* в наречиях

Содержание. Написание суффиксов *-а*, *-о* в наречиях. Буква *ь* после шипящих на конце наречий.

Способы действий. Анализ морфемного состава наречий с суффиксами *-а*, *-о*. Формулирование правила написания суффиксов *-а*, *-о* в наречиях с приставками.

Знаки препинания в конце предложения

Содержание. Знаки препинания в конце предложения: точка, вопросительный и восклицательный знаки.

Тире между подлежащим и сказуемым.

Обозначение на письме интонации перечисления между однородными членами с помощью запятой. Запятая перед союзами *а* и *но* при однородных членах. Запятая при повторяющихся союзах.

Запятая между частями сложного предложения.

Способы действий. Анализ пунктограмм и применение правил в процессе письма.

Язык и речь

Понятие о языке

Содержание. Язык — средство передачи человеческого опыта, важнейшее средство общения людей. Понятие о родном языке. Русский язык и языки других народов.

Способы действий. Рефлексия собственной речевой и мыслительной деятельности: какова роль языка в нашей жизни. Сравнение текстов на русском языке и неизвестном языке по признаку понятный — непонятный. Формулирование вывода о различии между родным и неродными языками.

Устная и письменная речь

Содержание. Устная и письменная речь.

Способы действий. Сравнение ситуаций устного и письменного общения. Выявление отличительных признаков устной и письменной речи (слышим и, возможно, видим того, с кем общаемся, или не слышим его — читаем; звуки — буквы).

Ситуация общения

Содержание. Ситуация общения: с какой целью, с кем и где происходит общение.

Диалог как форма устного общения. Реплики диалога и слова автора. Этика диалогической речи. Формы обращения к собеседнику в разных ситуациях общения. Правила записи диалога.

Способы действий. Чтение диалога по ролям. Правильное интонирование в диалоге предложений, разных по цели высказывания. Отработка орфоэпических навыков.

Составление устных диалогов с опорой на заданную ситуацию общения. Выбор форм обращения к собеседнику в зависимости от адресата и ситуации общения.

Списывание небольших диалогов. Запись диалога.

Ведение разговора

Содержание. Ведение разговора: способы начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание и пр. Выражение собственного мнения, его аргументация.

Способы действий. Построение диалогов на заданную тему: использование языковых средств, которые отвечают задачам привлечь внимание, на-

чать, поддерживать и закончить разговор. Использование языковых клише как маркеров собственных суждений. Языковое оформление высказываний-аргументов. Отработка орфоэпических навыков.

Монолог

Содержание. Монолог. Монологическое высказывание. Высказывания в форме описаний, повествований и рассуждений.

Способы действий. Сравнение монологической и диалогической речи. Выявление отличительных особенностей каждой. Построение устных монологических высказываний на заданную тему с использованием разных типов речи. Выбор стиля речи с учетом ситуации общения. Отработка орфоэпических навыков.

Культура общения

Содержание. Культура общения. Слова вежливости, их роль в речи. Практическое усвоение слов, которые выражают благодарность, просьбу, извинение, а также слов, которые употребляются при встрече и прощании.

Способы действий. Дополнение диалогов словами речевого этикета, уместное и корректное использование таких слов в разыгрываемых диалогах. Отработка орфоэпических навыков.

Возникновение письма

Содержание. *Возникновение письма. Виды письма. Русское письмо.*

Способы действий. *Сравнение буквенного способа записи с другими видами письма, выявление его отличительной особенности.*

Текст

Признаки связного текста

Содержание. Определение признаков связного текста. Отличие текста от группы предложений. Смысловая и лексико-грамматическая связь между предложениями в тексте: роль местоимений (*он, этот* и др.), слов-синонимов.

Способы действий. Редактирование текстов: замена в предложениях повторяющихся слов местоимениями, словами-синонимами, родовыми названиями.

Заголовок

Содержание. Предмет сообщения в тексте и тема текста. Заголовок, его роль в тексте.

Способы действий. Определение темы текста и формулирование его основной мысли. Подбор к текстам заголовков, отражающих его тему и основную мысль.

Строение текста

Содержание. Строение текста. Функциональные части текста: начало, главная часть и концовка.

Членение текста на логически законченные отрезки (микротемы). План текста.

Абзац.

Способы действий. Составление текстов по заданному началу или заключительной части. Дополнение текста одной из опущенных его частей.

Восстановление порядка частей в тексте.

Нахождение в текстах отрезков-микротем. Подбор заголовков к каждому из отрезков как способ составления плана текста.

Наблюдение над ролью абзацев в тексте.

Типы связных текстов

Содержание. Типы связных текстов: описание, повествование и рассуждение. Особенности функций, структуры, содержания и языкового оформления частей.

Способы действий. Выявление отличительных признаков каждого из функциональных типов текстов, отражение их в моделях к ним. Различение описания, повествования и рассуждения с опорой на функциональный вопрос, особенности зачина, характер связи между отдельными сообщениями в основной части, тип концовки, использование языковых клише.

Сочинение

Содержание. Сочинение (собственное высказывание) описательного и повествовательного характера. Сравнительное описание.

Способы действий. Написание сочинений описательного и повествовательного характера по картине (по сюжету мультфильма и пр.), на заданную тему (с опорой на жизненный опыт учащихся). Составление простейших сравнительных описаний (устно).

Использование в текстах простых предложений — разных по цели высказывания, распространенных и нераспространенных, усложненных однородными членами, а также сложных предложений.

Сочинения-рассуждения

Содержание. Сочинения-рассуждения.

Способы действий. Упражнения в формировании и оформлении тезиса, подборе убедительных доказательств, формулировании выводов.

Комбинированный текст

Содержание. Комбинированный текст. Описание с элементами повествования. Повествование с элементами описания.

Текст-рассуждение, содержащий элементы повествования и описания.

Способы действий. Составление рассказа с элементами описания и рассуждения на заданную или близкую детям тему.

Изложение

Содержание. Изложение (пересказ текста). Типы изложений (подробное и сжатое, устное и письменное).

Способы действий. Изложение текстов (подробное и сжатое, устное и письменное) по коллективно или самостоятельно составленному плану. Использование в текстах простых предложений — разных по цели высказывания, распространенных и нераспространенных, усложненных однородными членами, а также сложных предложений.

Жанровое разнообразие текстов

Содержание. Жанровое разнообразие текстов. Письмо: структура, со-

держание, языковое оформление. Адрес.

Способы действий. Написание письма другу. Его оформление в соответствии с нормами речевого этикета.

Изучение правил написания адреса. Тренировка в оформлении конверта.

Поздравление

Содержание. Поздравление. Поздравительное письмо (открытка): структура, содержание, языковое оформление.

Способы действий. Написание поздравлений с учетом норм речевого этикета.

Написание приглашения другу и официального приглашения с учетом стиливых особенностей каждого. Их оформление в соответствии с нормами речевого этикета.

Приглашение, его виды

Содержание. Приглашение, его виды.

Объявление. Требования к содержанию. Языковое оформление. Роль числительных в объявлении.

Способы действий. Написание объявлений с опорой на заданные ситуации.

Стили речи

Стили речи

Содержание. Формирование понятия о стиле речи. Стили русской речи: разговорный, деловой, научный, художественный.

Способы действий. Сравнение разных способов выражения одного и того же содержания, обусловленных характером и условиями общения. Формулирование вывода о существовании языковых стилей.

Рефлексия известного о различиях между учебными, деловыми и художественными текстами, разговорной речью. Составление перечня стилей русского языка.

Разговорный стиль

Содержание. Разговорный стиль. Лексические особенности. Эмоциональная окрашенность слов и предложений.

Способы действий. Построение диалогов и монологов как образцов разговорной речи с опорой на заданную ситуацию общения.

Деловой стиль

Содержание. Деловой стиль. Особенности лексики и синтаксиса. Объявления, приглашения как примеры делового стиля.

Способы действий. Написание объявлений и официальных приглашений с учетом требований к их стилю.

Научный стиль

Содержание. Научный стиль, его особенности. Понятие о термине. Словарная статья, текст учебника как примеры научного стиля.

Способы действий. Написание небольших учебных текстов на заданную тему. Использование в них терминов.

Художественный стиль

Содержание. Художественный стиль. Образность художественных текстов. Слова-синонимы и слова-антонимы в языке художественных произведений. Роль сравнений. Переносное значение слова, использование слов в переносном значении в художественных текстах. Пословицы, поговорки, загадки как формы образной речи.

Способы действий. Выявление роли слов-синонимов и антонимов, а также слов в переносном значении в создании образности художественных текстов. Анализ средств создания образности в фольклорных текстах.

К концу обучения русскому языку в начальной школе по данной программе будет обеспечена готовность учащихся к дальнейшему образованию, достигнут необходимый уровень их речевого развития и лингвистического образования, которые включают:

- достаточный уровень знаний о системе русского языка и его структуре, умение использовать эти знания в стандартных и нестандартных учебных ситуациях; умение осуществлять поиск необходимой информации в различных источниках (объяснение учителя, учебник, дополнительная литература, словари), анализировать эту информацию и обобщать ее;

- умение участвовать в диалоге в ситуации учебного и повседневного общения, высказывать и аргументировать собственную точку зрения, строить беседу с учетом адресата и ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета и правил общения; создавать несложные монологические высказывания на доступные темы, составлять несложные письменные тексты в форме повествования, описания и рассуждения;

- умение записывать текст в соответствии с изученными орфографическими и пунктуационными правилами, анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и другими справочными источниками, предназначенными для детей этого возраста;

- сформированность общеучебных умений и универсальных действий, отражающих учебную самостоятельность и познавательные интересы учащихся (постановка учебной или учебно-практической задачи, анализ условий задачи, нахождение адекватного способа решения этой задачи, действия контроля, самоконтроля и оценки).

ПРИМЕРНОЕ ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПО ГОДАМ ОБУЧЕНИЯ

1 КЛАСС (50 ч)

Язык и речь (12 ч)

Роль языка в жизни людей

Содержание. Роль языка в жизни людей. Язык — средство передачи человеческого опыта, важнейшее средство общения людей. Понятие о родном языке.

Деятельность учащихся на уроке. Объясняют значение языка и речи в жизни людей.

Устная и письменная речь

Содержание. Устная и письменная речь. Диалог. Чтение диалога по ролям. Усвоение разных форм обращения к собеседнику. Ознакомление с правилами записи диалога (без слов автора).

Возникновение письменности. Буквенное письмо. Алфавит.

Деятельность учащихся на уроке. Разграничивают виды речевой деятельности — слушание, говорение, чтение, письмо. Различают монологическую и диалогическую речь, устную и письменную формы речи.

Культура общения

Содержание. Культура общения. Слова речевого этикета, их роль в речи. Практическое усвоение слов, которые выражают благодарность, просьбу, извинение, а также слов, которые употребляются при встрече и прощании.

Деятельность учащихся на уроке. Употребляют формы обращения к собеседнику в зависимости от ситуации общения, правильно употребляет в собственной речи слова вежливости.

Систематизация изученного в период обучения грамоте (20 ч)

Звук и буква

Содержание. Звук и буква. Определение последовательности и качества звуков в слове, отражение их фонематических характеристик (твердость-мягкость, звонкость-глухость) в звуковых схемах и упрощенных транскрипциях; выделение отдельных повторяющихся звуков из потока речи. Слог. Ударение.

Деятельность учащихся на уроке. Объясняют смылоразличительную роль звуков в речи.

Определяют количество качество звуков в слове путем последовательного интонационного выделения каждого звука. Определяют звук по его характеристике, находят повторяющиеся звуки в стихотворениях, скороговорках.

Характеризуют каждый звук в слове (гласный—согласный, гласный ударный—безударный, согласный звонкий—глухой, парный—непарный, согласный твердый—мягкий, парный—непарный).

Моделируют звуковой состав слова. Составляют звуковые схемы слов,

подбирают слова к заданной звуковой схеме.

Применяют способы определения количества слогов в слове и ударного слога.

Правила русской графики

Содержание. Правила русской графики. Отображение в буквенной записи звукового состава слова. Работа букв гласных. Работа букв согласных, парных по мягкости-твердости. Различные способы обозначения твердости-мягкости согласных на письме. Способы обозначения звука [й'] на письме. Обозначение звука [й'] с помощью разделительных знаков. Установление соотношения звукового и буквенного состава слов, в которых количество звуков и букв не совпадает.

Деятельность учащихся на уроке. Моделируют в группах способы обозначения мягкости согласных звуков и обозначения звука [й'] на письме. С помощью составленных схем решают конкретные задачи выбора букв для обозначения мягкости согласных, а также обозначения звука [й'].

Контролируют в парах последовательность действий при записи слов с мягкими согласными и звуком [й'] (один ученик — контролер, другой — исполнитель).

Сотрясуют звуки и буквы, их обозначающие, в словах, где их количество не совпадает.

Орфограмма

Содержание. Орфограмма. Понятие об орфограмме. Типы орфограмм, изученных в период обучения грамоте: орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами (орфограмма большая буква, перенос слов, интервалы между словами) и орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами (гласные после шипящих и ц, орфограммы *чк*, *чи*, *ь* и *ъ* разделительные знаки).

Деятельность учащихся на уроке. Конкретизируют обобщенное понятие об орфограмме на различные виды орфограмм, изученных в букварный период, объясняют выбор буквы.

Находят в своей и чужой работе орфографические ошибки, выясняют их причины.

Оценивают круг своих знаний — какие орфограммы они могут объяснить, а какие пока не могут. Учатся оценивать запись товарища и свою собственную запись.

Группируют изученные орфограммы: работая в группах, составляют таблицу орфограмм, приводят собственные примеры слов с каждой изученной орфограммой.

Слово и предложение (18 ч)

Работа слова в языке

Содержание. Работа слова в языке. Способность слова называть. Выделение слов из потока речи. Слова-названия и служебные слова. Слова речевого этикета.

Деятельность учащихся на уроке. Применяют способ выделения слов (самостоятельных и служебных) из потока речи.

Работа предложения в языке

Содержание. Работа предложения в языке. Предложение как средство языкового общения. Предложения повествовательные, вопросительные и побудительные. Восклицательные и невосклицательные предложения. Знаки препинания в конце предложения. Составление предложений на заданную тему, по картинке, по вопросам учителя.

Деятельность учащихся на уроке. Сравнивают работу слова и предложения: описывают их роль в языке.

Классифицируют предложения по цели высказывания и интонационной окраске, моделируют разные типы предложений.

Соотносят предложения с заданной моделью и с его заданными характеристиками.

2 КЛАСС

(170 ч = 165 ч + 5 ч резервного времени)

Повторение материала, изученного в 1 классе (20 ч)

Звуки и буквы

Содержание. Звуки и буквы. Гласные и согласные звуки. Слог. Ударение.

Способы обозначения звуков на письме. Правила русской графики (разные способы обозначения твердости-мягкости согласных и звука [й'] на письме). Понятие об орфограмме. Типы изученных орфограмм.

Слово и предложение. Слова-названия и служебные слова. Понимание слова как единства звучания и значения. Смыслоразличительная роль звуков. То же слово и разные слова. Слова-синонимы. Слова-омонимы.

Предложения, разные по цели высказывания. Восклицательные и невосклицательные предложения.

Деятельность учащихся на уроке. Проведение стартовой работы. Индивидуальная и групповая работа по ликвидации проблем и трудностей, возникших в ходе стартовой проверочной работы.

Постановка орфографической задачи (35 ч)

Состав слова: основа и окончание

Содержание. Состав слова: основа и окончание. Разные слова и формы одного и того же слова. Работы основы и окончания. Способ определения окончания и основы в слове.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают понятием об окончании и основе как значимых частях слова.

Применяют способ определения окончания и основы в слове.

Различают разные слова и формы одного и того же слова.

Чередование звуков в непроизводной основе слова

Содержание. Чередование звуков в непроизводной основе слова. Чередование гласных звуков в зависимости от их позиции в слове. Сильные и слабые позиции гласных звуков.

Орфограммы слабых позиций. Чередование согласных звуков, парных по звонкости-глухости, их сильные и слабые позиции. Проблематичность обозначения буквами гласных и согласных звуков в слабой позиции. Орфограммы слабых позиций гласных и согласных, парных по звонкости-глухости.

Печатный текст как образец грамотного письма. Усвоение приемов осмысленного письма по образцу. Правила списывания.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают обобщенным понятием о сильной и слабой позиции звука. Конкретизирует это понятие на сильные и слабые позиции гласных и согласных, парных по звонкости-глухости звуков в слове.

Определяют признаки сильных и слабых позиций гласных и согласных звуков.

Конкретизируют обобщенное понятие об орфограмме на орфограммы слабых позиций.

Различают орфограммы сильных и слабых позиций.

Анализируют звуковой состав слова с точки зрения последовательности сильных и слабых позиций в слове.

Воспроизводят последовательность действий при письме по образцу.

Формирование орфографического действия на этапе постановки орфографических задач

Содержание. Формирование орфографического действия на этапе постановки орфографических задач.

Письмо с пропусками букв на месте орфограмм слабых позиций гласных и согласных. Развитие орфографической зоркости учащихся в процессе работы со словами, предложениями и текстами: письмо под диктовку и свободное письмо с пропусками орфограмм слабых позиций гласных и согласных звуков, списывание.

Деятельность учащихся на уроке. Ставят орфографические задачи по ходу письма (письмо с пропусками орфограмм слабых позиций).

Группируют слова по типу орфограмм.

Контролируют собственную и чужую запись, исправляют ошибки, объясняют их причины.

Решение орфографических задач в корне слова (60 ч)

Общий способ проверки орфограмм слабых позиций

Содержание. Общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Проблема выбора буквы для обозначения звука в слабой позиции. Основной закон русского письма: обозначение звука по его сильной позиции в той же значимой части слова. Проверка орфограмм изменением слова. Формирование умения изменять слова-названия с целью приведения звука к сильной позиции.

Деятельность учащихся на уроке. Применяют общий способ проверки орфограмм «безударные гласные» и «сомнительные согласные» — приводят звук к сильной позиции путем изменения слов по грамматическим значениям.

Объясняют выбор той или иной формы слов-названий предметов, признаков предметов и действий для проверки орфограмм слабых позиций.

Понятие о корне слова

Содержание. Понятие о корне слова. Родственные слова как слова, имеющие общую мотивацию. Способ определения корня — общей части родственных слов. Тот же корень и разные корни. Корни-синонимы. Корни-омонимы. Однокоренные слова и формы одного и того же слова. Однокоренные слова и бывшие «родственники». Подбор однокоренных слов. Обращение к толковому словарю при подборе однокоренных слов, приемы работы с ним.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают понятием о родственных словах и корне слова, подбирают к слову однокоренные слова.

Применяют способ определения корня в словах.

Различают однокоренные слова и формы одного и того же слова, однокоренные слова и слова с омонимичными частями, однокоренные слова и слова-синонимы, однокоренные слова и слова с историческими корнями.

Соответствие правописания корня основному закону русского письма

Содержание. Соответствие правописания корня основному закону русского письма. Позиционное чередование звуков в корнях слов. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов. Корни с чередованием гласных и согласных звуков, которое не зависит от их позиции: *сон—сна, окно—оконный, корень—корневище; дорога—дорожка, рука—ручка* и др. Проверка орфограмм с учетом чередования *о, е* с нулем звука (беглые гласные): *ветер—ветрище, окон—окна, топот—топать*. Непроизносимые согласные.

Деятельность учащихся на уроке. Применяют обобщенный способ приведения звука к сильной позиции с целью проверки орфограмм слабых позиций гласных и согласных в корне слова путем изменения слова и с помощью однокоренных слов. Оценивают границы применения этого способа.

Группируют слова по типу и по месту орфограммы.

Оценивают свои возможности грамотного написания слов: устанавливая наличие в словах изученных и неизученных орфограмм.

Классифицируют слова с проверяемыми и непроверяемыми орфограммами.

Определение написания слов с непроверяемыми орфограммами с помощью орфографического словаря

Содержание. Определение написания слов с непроверяемыми орфограммами с помощью орфографического словаря. Устройство словаря и способы работы с ним. Орфограмма «удвоенная согласная». Проверка этой орфограммы по словарю. Уподобление твердого согласного последующему мягкому. Проверка этой орфограммы изменением слова (*на листе—под листом*), однокоренным словом (*зонтик—зонт*) и определение написания слова с помощью орфографического словаря (*снег, звезды* и др.).

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют устройство орфографического словаря. Овладевают способами работы с орфографическим словарем.

Составляют для одноклассников в паре или группе диктанты, состоящие из слов с непроверяемыми орфограммами.

Анализируют текст с точки зрения орфографии: находят в тексте слова с различными типами орфограмм, обосновывают написание слов.

Находят и исправляют в чужой и собственной работе орфографические ошибки, выясняют их причины.

Лексическое значение слова (20 ч)

Определение слова по его толкованию

Содержание. Определение слова по его толкованию. Слова однозначные и многозначные. Отражение явления многозначности слова в графической модели.

Прямое и переносное значения слова. Определение переносных значений слов в контексте. Составление предложений со словами в прямом и переносном значениях. Решение кроссвордов, отгадывание загадок. Подбор к словам синонимов и антонимов. Знакомство с происхождением отдельных слов.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют устройство толкового словарика, помещенного в конце учебника, объясняют принцип его построения.

Контролируют правильность подбора родственных слов и определения корня слова с помощью толкового словарика.

Анализируют текст с точки зрения обнаружения в нем однокоренных слов.

Моделируют явление многозначности слова.

Объясняют прямое и переносное значения слов, употребленных в тексте.

Составляют словосочетания и предложения со словами в прямом и переносном значениях.

Различают многозначные слова и слова-омонимы (простейшие случаи).

Определяют значение незнакомого слова по толковому словарю, слово — по его толкованию.

Наблюдают за использованием в текстах синонимов и антонимов. Подбирают синонимы и антонимы к заданным словам.

Выбирают из заданных синонимов наиболее подходящий для его использования в конкретном контексте.

Контролируют правильность употребления синонимов в текстах, исправляют обнаруженные ошибки.

Текст (15 ч)

Определение признаков связного текста

Содержание. Определение признаков связного текста. Отличие текста от группы отдельных предложений. Предмет сообщения в тексте и тема текста. Заголовок, его роль в тексте. Связь между предложениями в тексте: употребление слов *он, этот* и др.

Строение текста. Выделение в тексте его частей: начала, главной части и концовки. *Наблюдение над ролью абзацев в тексте.* Составление текстов по заданному началу или заключительной части. Дополнение текста одной из опущенных его частей. Восстановление порядка частей в тексте.

Типы связных текстов: описание и повествование. Описание—сообщение

ние об отдельных признаках предмета, повествование — сообщение о событиях, которые происходили с этим предметом.

План текста. Соблюдение абзацев при письменном изложении текста.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают понятием о тексте. Различают группу отдельных предложений и текст.

Соотносят тексты и заголовки. Выбирают наиболее подходящий заголовок из ряда предложенных.

Создают тексты по заданному началу или заключительной части. Дополняют текст одной из опущенных его частей. Восстанавливают порядок частей в деформированном тексте.

Корректируют тексты с нарушенным порядком предложений, последовательностью абзацев.

Анализируют тексты-описания и тексты-повествования, выявляют особенности каждого из них.

Моделируют структуру этих типов текстов.

Создают текст по заданной модели.

Соотносят текст и несколько заданных вариантов плана текста, обосновывают выбор наиболее удачного.

Создают план текста (совместно с учителем, самостоятельно, в групповой и парной работе).

Развитие речи²⁹

Содержание. Совершенствование навыков устной речи: употребление разных форм обращения друг к другу и к взрослым, слов речевого этикета.

Изложение текста по заданному или коллективно составленному плану (устно и письменно). Восстановление деформированных текстов. Составление и запись связных высказываний на близкую детям тему.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют устную речь по критериям: правильность (соблюдение акцентологических и орфоэпических норм), плавность (отсутствие в речи слов-сорняков), богатство и выразительность (наличие в речи синонимов, антонимов, слов в переносном значении, эпитетов, сравнений).

Находят в чужой и собственной речи орфоэпические и речевые ошибки.

Создают собственные тексты с максимальным включением слов с непроверяемыми орфограммами.

Повторение изученного за год (15 ч)

Состав слова

Содержание. Позиционное и непозиционное чередование гласных и согласных звуков. Основной закон русского письма. Общий способ проверки орфограмм слабой позиции — нахождение сильной позиции в той же значимой части слова. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в корне слова. Другие способы проверки орфограмм (словарь, специальное правило).

²⁹ Работа по развитию связной речи учащихся проводится в процессе изучения всего программного материала по русскому языку.

Признаки связного текста и его строение. Описание и повествование.

Деятельность учащихся на уроке. Написание итоговой работы, ее анализ, подведение итогов года, оформление достижений учащихся и их личная презентация.

Слова с непроверяемыми написаниями

Арбуз, береза, быстро, вдруг, весело, воробей, ворона, город, группа, девочка, дежурный, деревня, до свидания, завод, заяц, здравствуй(-те), капуста, карандаш, класс, коньки, корова, лисица, лопата, машина, медведь, молоко, мороз, Москва, народ, одежда, пальто, пенал, платок, посуда, работа, ребята, Родина, Россия, русский, скоро, собака, спасибо, столица, суббота, тетрадь, товарищ, урожай, ученик, учитель, фамилия, хорошо, ягода, язык.

3 КЛАСС

(170 ч = 166 ч + 4 ч резервного времени)

Повторение материала, изученного в 2 классе (12 ч)

Повторение правил русской графики

Содержание. Повторение правил русской графики. Понятие об орфограмме. Орфограммы сильных позиций. Их проверка по специальным правилам. Орфограммы слабых позиций. Основной закон русского письма.

Общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Состав слова: основа слова и окончание, корень слова. Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова по сильной позиции. Работа окончания в слове. Написание слов по специальному правилу и по словарю.

Текст. Признаки связного текста. Текст-описание и текст-повествование.

Деятельность учащихся на уроке. Проведение стартовой работы Индивидуальная и групповая работа по ликвидации проблем и трудностей, возникших в ходе стартовой проверочной работы.

Решение орфографических задач в значимых частях основы — приставках и суффиксах (28 ч)

Приставки и суффиксы

Содержание. Приставки и суффиксы как значимые части основы. Образование слов с помощью приставок и суффиксов. Нахождение в простых по составу словах приставок и суффиксов. Подбор слов с теми же приставками и суффиксами. Последовательность действий при определении морфемного состава слова. Приставки и предлоги.

Правописание приставок. Правописание приставок *в-, с-, о-, да-, за-, но-, на-, от-, об-, под-, над-, про-* в соответствии с основным законом русского письма. Буква *ь* после приставок на согласный.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают понятием о приставках и суффиксах как значимых частях основы слова.

Моделируют морфемный состав слова.

Анализируют заданную схему морфемного состава слова, подбирают слова заданного состава.

Образовывают слова с помощью приставок и суффиксов. Находят в словах приставки и суффиксы, определяют значение этих частей слова.

Составляют алгоритм действий при определении морфемного состава слова, используют его при разборе слова по составу.

Анализируют правописание приставок, делают вывод о соответствии их правописания основному закону русского письма.

Правописание суффиксов

Содержание. Правописание суффиксов. Написание суффиксов по сильной позиции (на примере суффиксов *-ник*, *-ость*, *-енк*). Проверка орфограмм в суффиксах *-ек* и *-ик* с учетом беглого гласного.

Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в значимых частях основы: в корне, приставке, суффиксе.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют правописание суффиксов, делают вывод о соответствии их правописания основному закону русского письма.

Устанавливают зависимость способа проверки от того, в какой значимой части основы находится орфограмма.

Составляют алгоритм проверки орфограмм слабых позиций в значимых частях основы, контролируют его применение в процессе письма.

Анализируют чужую и собственную работы, находят в них ошибки, выясняют их причины.

Устанавливают наличие в тексте изученных орфограмм, объясняют написание слов с этими орфограммами.

Оценивают круг своих знаний по орфографии: дифференцируют орфограммы, которые могут объяснить, и орфограммы, которые пока объяснить не могут.

Части речи (20 ч)

Лексическое и грамматическое значения слова

Содержание. Лексическое и грамматическое значения слова. Значение основы (что слово называет) и значения, которые выражаются окончанием (грамматические значения). Тематические группы слов. Связь между словами в предложении по их лексическому значению.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют группы слов с точки зрения их соответствия той или иной теме, самостоятельно подбирают слова одной тематической группы, находят тематические группы слов в тексте.

Формирование понятия о частях речи

Содержание. Формирование понятия о частях речи. Общее грамматическое значение слов (предмет, признак предмета, количество, действие), его отличие от лексического значения. Набор грамматических значений слова как выражение общего грамматического значения.

Деятельность учащихся на уроке. Овладевают понятием о частях речи как лексико-грамматических классах слов.

Имя существительное

Содержание. Имя существительное. Общее грамматическое значение предмета и его выражение в грамматических значениях числа, рода и паде-

жа. Значение числа: единственное и множественное число. Изменение слов, обозначающих предметы, по числам.

Значение рода этих слов (мужской, женский, средний). Значение падежа: изменение слов, обозначающих предметы, для связи с другими словами в предложении.

Построение грамматической модели слов, обозначающих предметы. Введение термина «имя существительное».

Деятельность учащихся на уроке. Распознают имена существительные по их общему грамматическому значению (обозначает предмет) и частным грамматическим значениям (род, число, падеж).

Изменяют имена существительные по числам и для связи с другими словами в предложении (падежам).

Овладевают способом определения рода имен существительных.

Составляют (в группе) грамматическую модель имени существительного.

Имя прилагательное

Содержание. Имя прилагательное. Общее грамматическое значение признака предмета и его выражение в грамматических значениях числа, рода и падежа. Зависимость грамматических значений рода, числа и падежа слов, обозначающих признак предмета, от грамматических значений существительных.

Построение грамматической модели слов, обозначающих признак предмета. Введение термина «имя прилагательное».

Деятельность учащихся на уроке. Распознают имена прилагательные по их общему грамматическому значению (обозначает признак предмета) и частным грамматическим значениям (зависимые значения рода, числа, падежа).

Составляют (в группе) грамматическую модель имени прилагательного.

Изменяют имена прилагательные по грамматическим значениям.

Глагол

Содержание. Глагол. Общее грамматическое значение действия и его выражение в грамматических значениях времени, числа, лица или рода.

Построение грамматической модели слов, обозначающих действия. Введение термина «глагол». Неопределенная форма глагола. Основа и суффикс неопределенной формы.

Деятельность учащихся на уроке. Распознают глаголы по их общему грамматическому значению (обозначает действие) и частным грамматическим значениям (значение времени и зависимые значения рода или лица, числа).

Составляют (в группе) грамматическую модель глагола.

Различают неопределенную форму глагола и его временные формы.

Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях слов (44 ч)

Правописание окончаний имен существительных

Содержание. Правописание окончаний имен существительных. Система падежных окончаний имен существительных. Набор падежей, падежные слова и падежные вопросы. Соответствие правописания падежных окончаний

существительных основному закону русского письма. Проверка орфограмм в падежных окончаниях по сильной позиции. То же окончание и разные окончания. Четыре набора падежных окончаний существительных. Определение набора падежных окончаний по начальной форме слова. Последовательность действий при проверке орфограмм в окончаниях существительных. Правописание ь после шипящих на конце существительных.

Деятельность учащихся на уроке. Различают одно и то же окончание и разные окончания, выявляют четыре набора падежных окончаний имен существительных.

Анализируют правописание падежных окончаний имен существительных, делают вывод о соответствии их написания основному закону русского письма.

Применяют способ проверки орфограмм в падежных окончаниях имен существительных.

Составляют (в группе) алгоритм проверки орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях имен существительных, контролируют его применение в процессе письма.

Применяют правила написания буквы ь после шипящих на конце существительных.

Правописание окончаний имен прилагательных

Содержание. Правописание окончаний имен прилагательных. Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях прилагательных по сильной позиции (путем подстановки проверочного слова). Буквы о и е после шипящих и ц в падежных окончаниях существительных и прилагательных. Традиционное написание окончания *-ого*.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют правописание падежных окончаний имен прилагательных, делают вывод о соответствии их написания основному закону русского письма.

Применяют способ проверки орфограмм в падежных окончаниях имен прилагательных.

Применяют правила написания букв о и е после шипящих в окончаниях имен существительных и прилагательных, правила написания кратких прилагательных с шипящим на конце.

Правописание окончаний глаголов

Содержание. Правописание окончаний глаголов. Изменение глаголов по временам. Орфограммы в окончаниях прошедшего времени. Написание этих окончаний по сильной позиции. Изменение слов, называющих действия, по лицам и числам. Орфограммы сильных позиций в личных окончаниях: буква ь на конце слов 2-го лица единственного числа, буква ё после шипящих. Правописание личных окончаний глаголов. Два набора личных окончаний (1-го и 2-го спряжения). Соответствие написания личных окончаний глаголов основному закону русского письма. Определение типа спряжения по 3-му лицу множественного числа. Ограниченность этого способа. Определение спряжения по неопределенной форме глагола. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях глаголов.

Деятельность учащихся на уроке. Применяют правила написания *не с*

глаголами, буквы ь на конце глаголов, оканчивающихся на шипящий, буквы ё после шипящих.

Применяют способы определения спряжения глаголов (по 3 лицу множественного числа и по неопределенной форме).

Составляют (в группе) алгоритмы проверки орфограмм слабых позиций в личных окончаниях глаголов, контролируют их применение в процессе письма.

Обобщение и систематизация изученного по орфографии

Содержание. Обобщение и систематизация изученного по орфографии.

Классификация изученных орфограмм. Соотнесение их со способами проверки. Отработка умения применять общий способ проверки орфограмм слабых позиций при решении частных орфографических задач.

Деятельность учащихся на уроке. Классифицируют орфограммы различных типов, соотносят их со способом проверки.

Группируют слова по типам орфограмм.

Контролируют правильность записи текста, находят ошибки и исправляют их, выясняют причины ошибок.

Предложение и словосочетание (38 ч)

Роль предложений в общении между людьми

Содержание. Роль предложений в общении между людьми. Типы предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные. Правильное интонирование этих предложений. Произнесение предложений с восклицательной интонацией. Знаки препинания в конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки). Связь слов в предложении. Нахождение в предложении словосочетаний — пар слов, связанных между собой по смыслу и грамматически (с помощью вопросов).

Подлежащее и сказуемое — главные члены предложения, смысловая и грамматическая связь между ними. Две работы сказуемого: сообщение о подлежащем и соотнесение содержания предложения с моментом речи (с помощью значения времени слов-названий действий). Способ определения главных членов предложения. Порядок действий при их определении. *Типе между подлежащим и сказуемым.*

Второстепенные члены предложения: слова, которые по смыслу и грамматически зависят от главных и других второстепенных членов. Предложения распространенные и нераспространенные. *Разные роли второстепенных членов в предложении: определения, дополнения и обстоятельства.* Однородные члены предложения — группа равноправных слов, грамматически независимых друг от друга. Однородные члены предложения — главные и второстепенные. Интонация перечисления между однородными членами и ее обозначение на письме с помощью запятой. Соединение однородных членов с помощью запятой. Соединение однородных членов с помощью союзов и или *a, no*. Запятая перед союзами *a* и *no*. Запятая при повторяющихся союзах.

Составление схем предложений и построение предложений по заданным схемам.

Словосочетание как номинативная единица, его отличие от слова и

предложения. Грамматическая (подчинительная) связь между словами в словосочетании. Строение словосочетания: главное и зависимое слова. *Смысловая связь между словами в словосочетании (определяющие, дополнительные и обстоятельственные отношения).*

Деятельность учащихся на уроке. Различают на слух и при чтении текста предложения, разные по цели высказывания и интонационной окраске, составляют и записывают такие предложения, правильно употребляя знаки препинания в конце предложений.

Употребляют в речи предложения, разные по цели высказывания. Соотносят предложение и его характеристики: находят в тексте предложения по заданным характеристикам.

Различают падежные и смысловые вопросы, устанавливают при помощи смысловых и падежных вопросов смысловую и грамматическую связь между словами в предложении.

Овладевают понятиями о главных и второстепенных членах предложения, об однородных членах предложения.

Распространяют предложения словами и словосочетаниями Составляют (в группе) алгоритм определения главных членов предложения.

Применяют способ определения главных членов предложения, осуществляют парный контроль по его применению.

Моделируют предложения — распространенные и нераспространенные, предложения с однородными членами. Подбирают предложения в соответствии с заданными схемами.

Применяют правила, регулирующие расстановку знаков препинания при однородных членах предложения, соединенных интонацией перечисления и с помощью союзов.

Различают простые и сложные предложения.

Проводят элементарный синтаксический разбор предложений (определяют их вид, выделяют главные и второстепенные члены предложения, устанавливают связь между ними по вопросам).

Сравнивают предложения и словосочетания: описывают их сходство и различие.

Применяют знания по синтаксису в практике правописания.

Текст (12 ч)

Типы текстов

Содержание. Типы текстов: описание и повествование. Рассуждение как особый вид текста. Строение текста-рассуждения (тезис, аргументы, вывод). Отражение в модели особенностей его структуры.

Изложение тезиса, его аргументация. Формулирование выводов. Особенности зачина, главной части и концовки в тексте-рассуждении. Составление рассуждения по предложенному тезису. Комбинированный текст. Текст-рассуждение, содержащий элементы повествования и описания.

Деятельность учащихся на уроке. Сравнивают между собой разные типы текстов: описание, повествование и рассуждение, осознают особенности каждого типа.

Анализируют текст-рассуждение, определяют в тексте-рассуждении его

составные части: тезис, аргументы, выявляют особенности его строения.

Моделируют текст-рассуждение.

Создают с опорой на модель тексты-рассуждения по заданному тезису, восстанавливают в тексте-рассуждении недостающую часть, деформированный текст с переставленными частями.

Развитие речи

Содержание. Развитие речи. Устное и письменное изложение повествовательных текстов по готовому или коллективно составленному плану.

Сочинение описательного и повествовательного характера по сюжетным картинкам, на заданную тему (с опорой на жизненный опыт учащихся). Составление простейших сравнительных описаний (устно).

Написание письма, составление устных и письменных поздравлений. Их оформление в соответствии с нормами этики.

Практическое овладение диалогической формой речи. Реплики диалога. Составление диалогов с учетом ситуации общения. Овладение умением начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание. Этика диалогической речи. Чтение диалога по ролям. Правильное интонирование предложений, разных по цели высказывания. Списывание небольших диалогов.

Деятельность учащихся на уроке. Создают (устно) текст-рассуждение на учебную тему.

Воспроизводят текст в соответствии с заданием: подробно, сжато, выборочно, от другого лица.

Создают тексты по сюжетным картинкам, на определенную тему с использованием разных типов речи (описания, повествования, рассуждения), комбинированные тексты.

Сочиняют письма, поздравительные открытки, оформляют их в соответствии с нормами этики.

Анализируют собственную успешность участия в диалоге, успешность участия в нем другой стороны, аргументируют собственную точку зрения с учетом ситуации общения.

Характеризуют особенности ситуации общения: цели, задачи, состав участников, место, средства коммуникации.

Моделируют (в группе) правила участия в диалоге — умение слышать собеседника, точно реагировать на реплики, поддерживать разговор и пр.

Анализируют и оценивают собственную речь и речь окружающих с точки зрения соответствия этикетным нормам.

Повторение изученного за год (12 ч)

Понятие об орфограмме

Содержание. Понятие об орфограмме, типы орфограмм. Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами (интервалы между словами, перенос слов, большая буква), правила, регулирующие их написание.

Орфограммы сильных позиций (разделительные знаки, гласные после шипящих и *ц*, сочетания *чк*, *чн*, *щн*, буква *ь* после шипящих на конце русских слов), правила, регулирующие их написание.

Значимые части слова. Способы проверки орфограмм (по сильной позиции, по правилу, по словарю). Работа окончания в слове. Грамматические

значения, которые выражаются окончаниями различных слов-названий. Правописание падежных и личных окончаний слов.

Предложение в речевом общении. Главные и второстепенные члены предложения. Предложения с однородными членами. Запятая между однородными членами предложения. Словосочетание, его строение, смысловые отношения между словами.

Текст. Типы текстов: повествование, описание и рассуждение. Комбинированный текст.

Деятельность учащихся на уроке. Написание итоговой работы, ее анализ, подведение итогов года, оформление достижений учащихся и их публичная презентация.

Слова с непроверяемыми написаниями

Автобус, вместе, вокруг, восток, герой, горох, дорога, желтый, завтрак, земляника, картина, картофель, квартира, коллектив, коллекция, компьютер, Кремль, кровать, лагерь, лестница, магазин, малина, месяц, метро, молоток, морковь, обед, овощи, огород, огурец, однажды, орех, осина, отец, песок, погода, помидор, потом, праздник, приветливо, пшеница, ракета, растение, рисунок, север, сирень, солома, топор, трактор, трамвай, троллейбус, ужин, улица, черный, четверг, чувство, яблоко.

4 КЛАСС

(170 ч = 160 ч + 10 ч резервного времени)

Повторение материала, изученного в 3 классе (14 ч)

Способы проверки разных типов орфограмм

Содержание. Способы проверки разных типов орфограмм в значимых частях слова.

Лексическое и грамматическое значения слова. Общие грамматические значения слов, относящихся к разным частям речи, и их соответствие наборам грамматических значений. Смысловые и грамматические связи между словами в предложении. Главные члены предложения — сказуемое и подлежащее. Второстепенные члены предложения — определения, дополнения, обстоятельства. Предложения с однородными членами предложения. Определение главного и зависимого слов в словосочетании, смысловых отношений между ними.

Текст. Структура текста. Типы текстов.

Деятельность учащихся на уроке. Проведение стартовой работы. Индивидуальная и групповая работа по ликвидации проблем и трудностей, возникших в ходе стартовой проверочной работы.

Части речи (118 ч)

Система частей речи в русском языке

Содержание. Система частей речи в русском языке. Самостоятельные и служебные части речи. Самостоятельные части речи: глагол и именные части речи. Местоименные слова, их отнесенность к разным частям речи.

Деятельность учащихся на уроке. Классифицируют слова по частям речи: самостоятельные (глагол и именные части речи) и служебные части речи. Выявляют роль местоимений в речи и их отнесенность к различным частям речи. Составляют в группах таблицу частей речи в русском языке.

Служебные части речи. Предлоги

Содержание. Служебные части речи. Предлоги. Роль предлогов в выражении падежных значений существительного. Раздельное написание предлогов со словами.

Союзы. Роль союзов в языке. Союзы при однородных членах предложения. Запятая перед союзами *а, но*, перед повторяющимися союзами. Союзы как средство связи между предложениями. Понятие о сложном предложении. Запятая перед союзом *и* в простом и сложном предложении.

Частицы. Значение частиц. Правописание частицы *не* с глаголами.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют роль предлогов, союзов и частиц в речи.

Имя существительное

Содержание. Имя существительное. Общее грамматическое значение имен существительных (обозначают предмет), его выражение в грамматических значениях рода, числа и падежа. Роль существительных в предложении. Имена существительные одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные.

Число имен существительных (единственное и множественное). Изменение имен существительных по числам. Существительные, употребляемые только в единственном или только во множественном числе. Неизменяемые существительные. *Определение числа неизменяемых существительных с помощью других слов в предложении.*

Род имен существительных: мужской, женский, средний. *Существительные общего рода. Определение рода неизменяемых существительных.*

Падеж имен существительных. Изменение существительных по падежам. Несклоняемые существительные. Набор падежей, их название. Употребление предлогов с именами существительными в разных падежах. Способы определения падежей имен существительных.

Склонение имен существительных в единственном числе. Три типа склонения имен существительных.

Склонение имен существительных во множественном числе. Правописание окончаний имен существительных в единственном и множественном числе (повторение). *Местоименные существительные, их роль в речи.* Личные местоимения 1, 2 и 3-го лица единственного и множественного числа. Склонение личных местоимений. Раздельное написание местоимений с предлогами.

Деятельность учащихся на уроке. Распознают имена существительные по их общему грамматическому значению (обозначает предмет) и частным грамматическим значениям (род, число, падеж).

Различают существительные собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные, использует основные правила написания заглавной буквы в именах собственных.

Изменяют имена существительные по грамматическим значениям.

Применяют способы определения рода и падежа имен существительных.

Составляют (коллективно) алгоритм определения склонения имен существительных.

Контролируют и оценивают правильность написания орфограмм в окончаниях существительных в соответствии с законом русского письма: по сильной позиции в том же окончании, обнаруженные ошибки исправляют и выясняют их причины.

Определяют роль имени существительного в речи: является главным или второстепенным членом предложения.

Употребляют правильно грамматические формы личных местоимений в речи, используют личные местоимения для связи предложений в тексте, чтобы избежать повторов.

Оценивают тексты сочинений с необоснованными повторами, заменяют их личными местоимениями или синонимичными словами.

Имя прилагательное

Содержание. Имя прилагательное. Общее грамматическое значение имен прилагательных (обозначают признак предмета), его выражение в грамматических значениях рода, числа и падежа. Зависимость этих значений от имени существительного. Роль прилагательных в предложении.

Изменение прилагательных по родам, числам и падежам. Склонение имен прилагательных мужского, женского и среднего рода в единственном и во множественном числе. Способ определения грамматических значений прилагательного в предложении. Правописание окончаний имен прилагательных. Образование прилагательных от имен существительных. Важнейшие суффиксы прилагательных, их правописание. Написание *-нн-* в прилагательных с суффиксом *-н-*. *Порядковые прилагательные. Местоименные прилагательные.*

Деятельность учащихся на уроке. Распознают имена прилагательные по их общему грамматическому значению (обозначают признак предмета) и частным грамматическим значениям (род, число, падеж).

Изменяют имена прилагательные по грамматическим значениям.

Контролируют и оценивают правильность написания орфограмм в суффиксах и окончаниях имен прилагательных в соответствии с законом русского письма.

Имя числительное

Содержание. Имя числительное. *Общее грамматическое значение имени числительного (обозначает количество предметов). Изменение числительных по падежам. Сопоставление числительных с именами существительными и прилагательными, лексическое значение которых связано с количеством.*

Простые, сложные и составные числительные. Написание мягкого знака в числительных на -дцать и -десять. Особенности склонения сложных числительных. Употребление числительных в речи. Местоименные числительные.

Деятельность учащихся на уроке. Распознают числительные по их

общему грамматическому значению (обозначают количество) и частному грамматическому значению надежда.

Составляют в группах грамматическую модель имени числительного.

Применяют правила написания буквы ь в числительных на -дцать и -десять.

Глагол

Содержание. Глагол. Общее грамматическое значение глагола (обозначает действие предмета), его выражение с помощью значений времени, числа, рода и лица. Роль глаголов в предложении.

Неопределенная форма глагола. Суффиксы неопределенной формы (-ти, -ть, -чь). Глаголы на -ся (сь). Роль неопределенной формы глагола в тексте.

Изменение глаголов по лицам в настоящем и будущем времени и по родам — в прошедшем.

Значение лица глагола: отношение действия к участникам разговора — говорящему, слушающему или кому-то другому.

Выражение этого значения в личных окончаниях глаголов. Определение лица глаголов с помощью личных местоимений. 1-е и 2-е спряжения глаголов. Правописание личных окончаний глаголов (повторение). Буква ь в окончаниях 2-го лица единственного числа глаголов. Орфографические варианты обозначения звукосочетания [-ца] на конце русских слов (нет братца, братья, берется).

Значение времени глагола (указание на отношение действия к моменту речи). Настоящее, прошедшее и будущее время глагола. Две формы будущего времени — простая и сложная. Роль глаголов настоящего времени в текстах-описаниях и глаголов прошедшего времени в повествовании. Употребление глаголов прошедшего, настоящего времени в повествовательных текстах с элементами описания. *Роль настоящего исторического времени в этих текстах.*

Деятельность учащихся на уроке. Распознают глаголы по их общему грамматическому значению (обозначают действия) и частным грамматическим значениям (время, число, род, лицо).

Изменяют глагол по грамматическим значениям.

Устанавливают наличие в глаголах орфограмм (буква ь в окончаниях 2-го лица единственного числа глаголов, орфографические варианты обозначения звукосочетания [-ца], безударные гласные в личных окончаниях); контролируют и оценивают правильность написания этих орфограмм в соответствии с законом русского письма.

Анализируют употребление различных временных форм глагола в текстах-описаниях и текстах-повествованиях.

Наречие

Содержание. Наречие. Общее значение наречия (обозначает признак), его сопоставление с общим значением прилагательного (признак предмета). Неизменяемость наречий. *Типы наречий по значению. Роль наречий в предложении. Суффиксы -а, -о в наречиях. Буква ь после шипящих на*

конце наречий. *Местоименные наречия, их роль в тексте.*

Деятельность учащихся на уроке. Распознают наречия по общему грамматическому значению (обозначают признак) и по их способности изменяться.

Составляют в группах грамматическую модель наречий.

Сопоставляют общее грамматическое значение наречия (обозначает признак) с общим грамматическим значением прилагательного (обозначает признак предмета).

Стили речи (15 ч)

Стили речи

Содержание. Стили речи (разговорный, деловой, научный, художественный).

Разговорный стиль. Монолог и диалог. Составление устных монологических высказываний: отчета о проделанной работе, рассказа на определенную тему. Употребление обращений в диалогической речи. Формулы речевого этикета, их использование в диалоге. Правила записи диалога.

Деловой стиль. Объявления, приглашения как примеры делового стиля. Написание объявлений.

Научный стиль, его особенности. Словарная статья, текст учебника как примеры научного стиля.

Художественный стиль. Образность художественных текстов.

Слова-синонимы и слова-антонимы в языке художественных произведений. Роль сравнений. Переносное значение слова, использование слов в переносном значении в художественных текстах. Пословицы, поговорки, загадки как формы образной речи.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют и сравнивают тексты различной стилевой принадлежности, выявляют особенности каждого.

Различают тексты разной стилевой принадлежности (разговорный, художественный, деловой, научный), монологическую и диалогическую речь.

Анализируют уместность использования языковых средств в диалогической и монологической речи в различных ситуациях общения.

Анализируют особенности употребления слов, принадлежащих к разным частям речи, в текстах разной стилевой принадлежности.

Оценивают речь окружающих и свою собственную речь с точки зрения соответствия ее стиля ситуации и адресату общения.

Развитие речи

Содержание. Развитие речи. Изложение (подробное и сжатое) по коллективно или самостоятельно составленному плану.

Сочинение повествовательного характера по картине (по сюжету мультфильма и пр.). Составление рассказа с элементами описания и рассуждения на заданную тему. Сочинения-рассуждения (подбор убедительных доказательств, формулирование выводов).

Редактирование чужих и собственных письменных текстов.

Особенности употребления частей речи в различных типах текстов.

Комплексная работа по анализу текста: определение темы и основной

мысли, подбор заголовка, деление текста на логически завершенные части, озаглавливание частей, составление плана, особенности использования языковых средств.

Закрепление орфоэпических навыков в устной речи.

Овладение умением находить недостающую информацию в специальной и справочной литературе (энциклопедиях, словарях), в Интернете.

Деятельность учащихся на уроке. Анализируют последовательность собственных действий при работе над изложениями и сочинениями и соотносят их с коллективно разработанным алгоритмом.

Оценивают правильность написания изложений и сочинений: соотносят собственное изложение текста с исходным; собственное сочинение — с заданной темой.

Контролируют правильность записи текста, находят неправильно записанные слова, исправляют ошибки.

Классифицируют ошибки в собственных работах: диктантах, письме по памяти, списывании, изложениях, сочинениях.

Обсуждают критерии оценки сочинений, оценивают в соответствии с выработанными критериями качество творческих работ, отыскивают речевые ошибки и недочеты, исправляют их.

Осуществляют поиск необходимой информации в энциклопедиях, словарях, в сети «Интернет».

Повторение изученного в начальной школе (15 ч)

Содержание. Слово. Лексическое значение слова. Многозначность слова. Слова-омонимы. Синонимы и антонимы. Звуки и буквы. Правила русской графики. Понятие об орфограмме. Типы изученных орфограмм. Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами, правила, регулирующие их написание. Орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами. Орфограммы сильных позиций. Правила, регулирующие написание таких орфограмм. Орфограммы слабых позиций. Основной закон русского письма.

Общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Проверка орфограмм слабых позиций в значимых частях слова (корне, приставке, суффиксе, окончании).

Слово как часть речи. Самостоятельные и служебные части речи, их грамматические признаки и роль в предложении. Предложение и словосочетание. Предложение и его роль в общении между людьми. Предложения повествовательные, вопросительные, побудительные. Восклицательные предложения. Главные и второстепенные члены предложения. Однородные члены предложения. Знаки препинания в предложениях с однородными членами. Роль словосочетаний как сложных наименований. Строение словосочетания, его значение. Сложные предложения.

Текст. Признаки связного текста. Типы текстов. Стили речи. Диалог и монолог.

Деятельность учащихся на уроке. Написание итоговой работы. Ее анализ.

Подведение итогов года, оформление достижений учащихся и их публичная презентация.

Слова с непроверяемыми написаниями

Автомобиль, агроном, адрес, аккуратно, аллея, багаж, беседа, библиотека, билет, богатство, вагон, везде, вокзал, восемь, впереди, вчера, газета, гореть, горизонт, двенадцать, директор, желать, железо, завтра, здесь, издалика, инженер, интересный, календарь, килограмм, километр, комбайн, корабль, космонавт, костер, медленно, металл, назад, налево, одиннадцать, около, пассажир, победа, портрет, правительство, председатель, прекрасный, путешествие, расстояние, салют, самолет, сверкать, сверху, свобода, сегодня, сейчас, семена, сеялка, слева, снизу, справа, телефон, теперь, хлебороб, хозяйство, шестнадцать, шоссе, шофер, экскурсия, электричество, электростанция.

* * *

Обеспечение образовательного процесса

1. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Русский язык: Учебник для 1 класса
2. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Русский язык: Учебник для 2 класса
3. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Русский язык: Учебник для 3 класса
4. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Русский язык: Учебник для 4 класса
5. *Тимченко Л.И.* Рабочая тетрадь по русскому языку. 1 класс.
6. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Рабочая тетрадь по русскому языку. 2 класс: В 2 ч.
7. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Рабочая тетрадь по русскому языку. 3 класс: В 2 ч.
8. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Рабочая тетрадь по русскому языку. 4 класс: В 2 ч.
9. *Тимченко Л.И.* Контрольные работы по русскому языку. 1 класс.
10. *Тимченко Л.И.* Контрольные работы по русскому языку. 2 класс.
11. *Тимченко Л.И.* Контрольные работы по русскому языку. 3 класс.
12. *Тимченко Л.И.* Контрольные работы по русскому языку. 4 класс.
13. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Обучение русскому языку в начальной школе. 1 класс: Пособие для учителя

14. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Обучение русскому языку в начальной школе. 2 класс: Пособие для учителя

15. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Обучение русскому языку в начальной школе. 3 класс: Пособие для учителя

16. *Ломакович С.В., Тимченко Л.И.* Обучение русскому языку в начальной школе. 4 класс: Пособие для учителя

17. «Развитие речи. Работа с текстом (1–4)» — диск с цифровыми образовательными ресурсами. — ЗАО «1СW», 2010.

18. Игровые компьютерные тесты для начальной школы. Русский язык — сеть «Интернет».

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРОВ.....	3
ОБЗОР ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (1–4 классы).....	6
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ, ПОЛОЖЕННЫЕ В ОСНОВУ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	14
СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 1 КЛАССЕ	20
СТРУКТУРА УЧЕБНИКА И СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В НЕМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	31
РОЛЬ УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОО	34
1. Организация обучения русскому языку в 1 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов	35
2. Решение задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий	40
3. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении первоклассников русскому языку..	44
КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ	47
КОММЕНТАРИЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В РАБОТЕ НАД КАЛЛИГРАФИЕЙ.....	50

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К УЧЕБНИКУ 1 КЛАССА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ	51
Новое в содержании обучения младших школьников русскому языку, обусловленное использованием информационных технологий	52
Формы учебной работы, предусмотренные использованием информационных технологий	53
Порядок действий учителя в работе с ЭП	55
Использование ЭП к учебнику 1 класса на уроках и во внеурочной работе	56

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ

РАЗДЕЛ 1. ЯЗЫК И РЕЧЬ	61
Тема 1. Роль языка в жизни людей	63
1. Можно ли общаться без языка?	64
2. Нужно ли изучать родной язык?	65
3. Нужно ли учиться общаться с помощью языка?	71
Тема 2. Слова речевого этикета	73
1. Работа добрых слов в языке	73
2. Правила записи диалога	74
Тема 3. Устная и письменная речь	76
1. Постановка задачи «Зачем нужна письменность?». Речь устная и письменная. Роль письма в жизни людей	76
2. Возникновение письма. Буквенное письмо. Русский алфавит	77
3. Отработка умения располагать слова в алфавитном порядке ...	78
Тема 4. Повторение способов обозначения звуков буквами в соответствии с нормами русской графики	80
1. Работы букв гласных	81
2. Работы букв согласных, парных по твердости-мягкости	84
3. Различные способы обозначения мягкости согласных на письме	85
4. Способы обозначения звука [й'] на письме	86

5. Отработка способов обозначения звука [й'] на письме	87
6. Обозначение звука [й'] с помощью разделительных знаков...	88
ТЕМА 5. ПОВТОРЕНИЕ ОРФОГРАММ, ИЗУЧЕННЫХ	
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	89
1. Постановка задачи «Умею ли я писать слова с орфограммами?».	
Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами	89
2. Орфограмма <i>жи—ши</i>	92
3. Орфограммы <i>чу—щу, ча—ща, чк, чн</i>	94
4. Орфограмма <i>цы—ци</i> . Проверочная работа	96
5. Орфограмма «мягкий согласный перед мягким»	97
6. Орфограмма «шипящий на конце слова»	99
7. Орфограмма « <i>о, ё</i> после шипящих»	99
8—9. Анализ таблицы орфограмм	101
Решение орфографических задач.	
с помощью таблицы орфограмм	
РАЗДЕЛ 2. СЛОВО И ПРЕДЛОЖЕНИЕ	102
ТЕМА 6. СПОСОБНОСТЬ СЛОВА НАЗЫВАТЬ	103
1. Номинативная функция слова. Тематические группы слов ...	103
2. Слова, называющие признаки и действия	105
3. Слова, называющие количество	105
4. Служебные слова. Слова вежливости	106
ТЕМА 7. РОЛЬ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЯЗЫКЕ	108
1. Выделение предложений в тексте	111
2. Вопросительные и повествовательные предложения	113
3. Побудительные предложения	115
4. Предложения восклицательные и невосклицательные	117
5. Предложения, разные по цели высказывания и по интонации	121
КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	127
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	131
НАВИГАТОР ПО ЗАДАНИЯМ УЧЕБНИКА ДЛЯ 1 КЛАССА	133
ПРОГРАММА ДЛЯ 1 — 4 КЛАССОВ	142