методическое пособие

С.В. ЛОМАКОВИЧ
Л.И. ТИМЧЕНКО

Обучение русскому языку в начальной школе

3 класс

Пособие для учителя

Москва
БИНОМ. Лаборатория знаний

Ломакович С. В., Тимченко Л. И.

Обучение русскому языку в начальной школе. 3 класс: Пособие для учителя.

В пособии подробно описано содержание обучения родному языку в 3 классе (4-летняя начальная школа), 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 по русскому языку для 3 класса (авторы *Ломакович С. В.*, *Тимченко Л. И.*), в который входят программа обучения русскому языку, учебник, рабочая тетрадь, тетрадь для контрольных работ, а также электронное приложение к учебнику.

Методическое пособие призвано помочь учителю в организации обучения русскому языку в 3 классе по образовательной системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Рабочие тетради в составе УМК организуют самостоятельную работу учащихся по отработке навыков письма и усвоению способов анализа основных изучаемых в начальной школе единиц языка, 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.

Учебник и учебные пособия для 3 класса 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 госстандартом начального образования, — личностных, предметных и метапредметных, овладение универсальными учебными действиями, а также навыками проектной и исследовательской деятельности.

В методическом пособии определены цели и задачи обучения третьеклассников русскому языку по предложенной программе, дан обзор соответствующей ее части, описаны принципы построения учебника, электронного приложения к нему, рабочих тетрадей и тетрадей для контрольных работ, а также приемы включения этих пособий в учебный процесс.

Основное содержание книги составляет описание методики развивающего обучения русскому языку в третьем классе: приемы и методы обучения, направленные на реализацию поставленных задач и обеспечение необходимого уровня знаний, умений и навыков учащихся, отвечающих требованиям ФГОС НОО. Авторы раскрывают перед учителем логику изложения учебного материала в учебнике для 3 класса, способы его подачи, роль учебника в организации разных форм индивидуальной, парной и групповой работы учащихся на уроке, назначение отдельных его рубрик. В книге также описана методика работы с толковым словариком, составленным авторами и помещенным в конце учебника.

В методическом пособии приведено примерное поурочное планирование, которое поможет учителю представить содержание программы для 3 класса в учебно-задачной форме, определить место в процессе обучения тренировочных упражнений, заданий на оценку полученных результатов и контроль за усвоением программного материала. Полезными для учителя будут рекомендации по составлению и проведению диагностических, проверочных и контрольных работ.

Эффективность обучения с использованием предлагаемого учебно-методического комплекта во многом зависит от готовности учителя к работе по указанной образовательной системе. В связи с этим в книге предложен список литературы, освоение которой позволит ему повысить уровень своей подготовки, как теоретической, так и методической.

Общение с этой книгой поможет учителю приобрести новые знания и получить необходимые для работы материалы, найти ответы на вопросы, порождаемые процессом обучения, выверить собственную точку зрения. Авторы надеются, что их сотрудничество с учителем будет успешным.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 3 КЛАССЕ

ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 3 КЛАССА

Учебник русского языка для 3 класса, образовательная система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова (авторы С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко), реализует концепцию обучения русскому языку в начальной школе В. В. Репкина и П. С. Жедек, основные положения которой нашли дальнейшее развитие в созданной авторами программе. Речь идет о таком обучении русскому языку, которое отвечает утверждающейся сегодня компетентностной парадигме образования и направлено на достижение предусмотренных стандартом НОО образовательных результатов — личностных, предметных, метапредметных, формирование универсальных учебных действий, овладение начальными навыками проектной деятельности.

Учебник отличает соответствие современным требованиям в области обучения русскому языку, важную задачу которого авторы видят в его практической направленности и прежде всего в том, чтобы, усваивая систему языковых понятий и развивая теоретическое мышление, учащиеся овладевали различными видами коммуникативных действий, разнообразными формами устной и письменной речи. На протяжении всего периода обучения языку ученику приходится овладевать разными видами коммуникативной деятельности. Но, как уже отмечалось в предыдущих книгах для учителя, из всех коммуникативных действий особо выделяется письмо. Обучение письму наиболее трудоемко и требует существенных временных затрат. Результат окупает эти затраты: письменная культура — показатель культуры общей. Грамотное письмо обеспечивает человеческое общение в его письменной форме. Значение письменной речи в процессе формирования коммуникативных умений и навыков трудно переоценить. Она важна для формирования

речи устной: здесь в развернутом виде отрабатываются различные коммуникативные приемы, вырабатывается умение строить высказывание и текст. В 3 классе к описанию и повествованию, над которыми ученики работали в предыдущие годы, добавится еще один, более сложный вид текста — рассуждение. Умение строить текст-рассуждение вырабатывается сначала в письменных, а затем и в устных формах работы.

Особое место письма в развивающем обучении русскому языку определяет и то, что формирование этого действия опирается на языковую теорию — общий принцип, лежащий в основе русского письма. Это позволяет построить программу обучения в соответствии с принципами развивающего обучения: содержание предмета «русский язык» в начальной школе составляет система понятий, раскрывающих ведущий принцип русской орфографии и закономерности русской графики, — фонетических, лексических и грамматических. В этом особенность также программы для 3 класса. Представленный в ней этап обучения — завершающий в формировании орфографического действия. За ним следует обобщение и систематизация изученного по фонетике, графике и орфографии. Программа 3 класса предусматривает систематическую работу над лексикой русского языка. Третьеклассники приступят также к изучению грамматики: в конце учебного года они изучат синтаксис, с тем чтобы в 4 классе рассмотреть систему частей речи. Такой порядок изучения грамматики является новым для программ по русскому языку в системе развивающего обучения. Он позволяет раньше, чем это принято в упомянутых программах, начать изучение синтаксиса и научить анализу его единиц — словосочетания и предложения. Благодаря этому учитель и учащиеся не чувствуют недостатка во времени, необходимом для отработки умений и навыков: такая работа ведется не только при изучении синтаксиса в 3 классе, но на протяжении всего обучения в 4 классе — при изучении частей речи с учетом синтаксической роли каждой из них в языке и речи.

В учебнике для 3 класса и рабочих тетрадях к нему принят тот же способ представления учебного материала, что и в предшествующих книгах. Главной особенностью учебника остается то, что его содержание представлено в учебно-задачной форме. Это система заданий, направленных на овладение важнейшими

языковыми понятиями и на их основе — способами языкового анализа, а также коммуникативными действиями, прежде всего действиями чтения и письма. Построенный таким образом учебник организует учебно-поисковую работу детей на уроке, в ходе которой они усваивают новые понятия и овладевают на их основе различными учебными действиями.

Как и прежде, каждый раздел учебника предваряется заданием на постановку учебной задачи. Оно сталкивает учеников с ситуацией, когда предыдущий способ не «срабатывает». В результате в учении возникает новая задача. Она фиксируется в словесной форме, в отдельных случаях также в графической, а затем выносится в заголовок следующей главы. Таким образом, название каждой главы учебника — это тот проблемный вопрос, на который предстоит ответить учащимся в ходе работы над ее содержанием.

Новое, добытое учениками знание фиксируется в учебнике в виде модели, а также в комментариях к тем заданиям, которые являются ключевыми. Зафиксированный в комментарии «культурный образец» — толкование понятия, термин, общепринятое условное обозначение и т. п. — ребенок сравнивает с результатом своей работы, оценивая его и приобщаясь к знанию.

Такие комментарии нужны также для того, чтобы учебник мог служить своеобразным справочником, хранилищем знаний о языке. Авторы убеждены в том, что справочная функция является одной из важнейших для любой учебной книги, в том числе для учебников по развивающему обучению. Содержательное комментирование в этой системе имеет свои особенности: оно представляет в словесной форме результаты познавательной деятельности самого ребенка, то, что уже проговорено им и представлено в виде схем и моделей. Такая роль отведена комментариям и в учебнике для 3 класса.

Как известно, об усвоении нового знания в развивающем обучении судят по тому, что ребенок научился делать, каким способом действий овладел. Учебник направляет эту работу, обеспечивает ее успех. С этой целью каждый новый способ действий 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 (несмотря на некоторую его громоздкость) прежде всего потому, что последовательность действий выводится им самим. Кроме того, зафиксированная в учебнике, она становится надежным ориентиром при отработке умений и навыков. Многократное применение способа, когда ученик следует заданной последовательности действий, позволяет со временем свернуть его, а затем и автоматизировать, тем самым обеспечив его оперативность. Учебник содержит систему заданий, специально направленных на решение этих задач.

Существенной отличительной особенностью всей серии учебников является то, что пристальное внимание в нем уделено такому важному этапу учебной деятельности, как моделирование. Речь идет о представлении понятия об изучаемом предмете в виде модели на всех этапах овладения им: при постановке задачи, в ходе анализа языкового материала, выявления существенных свойств языковых единиц, выведения способов действий с ними, конкретизации этого способа, его рефлексии, а также на этапах контроля и оценки. Такой способ подачи учебного материала позволяет представить в наглядной, а значит, и доступной для ребенка форме то, что недоступно для его наблюдения. По сравнению с предшествующими учебниками процесс моделирования в учебнике для 3 класса дан в свернутом виде. Авторы учли то, что на этом этапе обучения действие моделирования в достаточной степени уже сформировано.

В учебных книгах для третьеклассников предусмотрено формирование таких учебных действий, как контроль и оценка. Серьезное внимание в них уделено умению контролировать себя. С этой целью в учебник введены задания на взаимный контроль (в паре или в группе). Это задания на сравнение результатов собственной работы ребенка с результатами соседа по парте, других учеников, с которыми он работает в группе, на корректуру текста, на выбор правильного ответа из нескольких предложенных. Оценить собственные способы действий ученикам позволяют также задания с «ловушками», т.е. задания с недостатком или с избытком данных для их решения, с ошибочными условиями решения или неверными способами рассуждений.

Задания для поэтапного контроля представлены в рубрике «Проверь себя!». Они помогают ребенку осознать свои возможности и проблемы, позволяют индивидуализировать обучение, добиться лучшего усвоения знаний.

Важную роль на этапе контроля обеспечивают образцы, с которыми учащиеся должны соотнести результаты своих действий. Это тексты учебника, с которыми учащиеся сверяют свои записи в тетрадях при списывании и письме под диктовку. В учебниках для 1 и 2 классов учащимся предлагались также ответы к заданиям, снабженные значком «ключ». Создавая учебник для третьеклассников, авторы отказались от этой формы учебной деятельности. Учитывая то, что в отдельных случаях «ключ» как надежный ориентир нужен не только ученику, но и учителю, ответы к наиболее ответственным заданиям изложены в соответствующих разделах этой книги.

Учебник для 3 класса и рабочие тетради к нему решают также важную задачу обучения ребенка самостоятельной работе с учебной книгой, продолжая линию, заложенную в предыдущих изданиях. В учебнике предусмотрены задания на оценку учеником собственных знаний и умений. Так, ему предлагается, например, выбрать и выполнить те из проверочных заданий, которые ему под силу. Кроме того, авторы стремились предусмотреть трудности, которые могут возникнуть у детей при выполнении заданий учебника, и научить преодолевать их, самостоятельно работая с учебником. Отсылки к заданиям (они снабжены в учебнике соответствующим значком) учат ребенка листать учебник, возвращаясь к уже изученному, отыскивать в нем ответы на свои вопросы, ориентироваться в его структуре и содержании. Работая с оглавлением, дети учатся обозревать и осмысливать пройденное, а позже — прогнозировать (проектировать) направление дальнейшего движения в учебном материале.

Работая с учебником, третьеклассники вновь встретятся со своими добрыми знакомыми — его персонажами: группой учеников и гномом Пишинетаком. Так же как и в учебниках для 1 и 2 классов, они помогут учащимся раскрыть новую для них понятийную логику мышления. С помощью персонажей моделируются ситуации, которые ориентируют учителя в том, как организовать работу детей на уроке, чтобы они самостоятельно овладели новыми для них понятиями и способами действий.

Персонажи выдвигают тот или иной взгляд на изучаемый предмет, разные точки зрения, возможные варианты решений, предусматривающие как правильный, так и ошибочный пути анализа. Выбор при этом остается за учеником. Он должен с чем-то согласиться, а что-то отвергнуть, аргументированно доказывая свою правоту.

Персонажи учебника Коля и Даша, Антон и Таня не только учатся в одном классе, но и — что особенно важно — вместе работают в группе, решают учебные задачи на уроке в коллективно-распределенной деятельности. Этот ход позволил авторам смоделировать групповую работу детей на уроке. Учебник отразил отдельные виды этой формы организации детей на уроке, показал ее возможности и место в обучении.

Роль гнома Пишинетака та же, что и в учебнике 2 класса. Шалун и проказник, он появляется во время диктанта и подсказывает ученикам, как писать. Подсказки гнома провоцируют учеников-персонажей на ошибки. В учебнике приведено несколько текстов, якобы записанных персонажами под его диктовку. Понятно, что в них есть самые разные ошибки. Такие тексты предложены в учебнике для корректуры: для орфографического анализа, объяснения и исправления ошибок. Есть в учебнике и тексты, которые гном-«грамотей» пишет сам. Работая с ними, ученик осмысливает причины ошибок, а значит, и способы решения орфографических задач: почему гном ошибся? чего он не знает? чего он не умеет? что бы ты посоветовал ему? какие задания нужно выполнить гному, чтобы он не допускал таких ошибок? сможешь придумать для него такие задания, составить словарный диктант? И т. д.

Важная роль в формировании языковой культуры школьников, развитии чувства языка, обогащении их знаний о языке и об окружающем мире отведена в учебнике рубрике «В копилку твоих знаний». В ней ученики и взрослые найдут интересные сведения из истории родного языка, узнают о происхождении отдельных его слов, прочтут толкование незнакомых названий и описание тех явлений, которые в них отразились.

Авторы убеждены: учебник должен быть интересен учащимся. Тексты заданий лишь в отдельных случаях носят учебно-примитивный характер. В большинстве же они представляют

собой отрывки из произведений детских писателей и поэтов, классиков русской художественной литературы. Учебник знакомит учеников с лучшими образцами зарубежной литературы для детей. Широко представлено в учебнике и устное народное творчество, его различные жанры и формы.

Тексты для учебника отобраны с учетом их стилевого и жанрового своеобразия, что позволяет решать также задачу развития эстетического вкуса ребенка, раскрытия перед ним красоты и богатства русского языка, его меткости и выразительности. Включенные в учебник игры создают возможность для эмоционального переживания учебной ситуации, когда она становится для ребенка событием. В процессе учебной игры реализуются возможности для детской выдумки и изобретательности.

Как обычно, в учебнике для русского языка используется материал из других отраслей знаний. Для работы предлагаются не только художественные, но и научно-популярные тексты познавательного характера, благодаря которым расширяются представления учеников об окружающем мире.

Как уже понятно учителю, учебник ориентирован на совместную работу ребенка и взрослого. К третьему классу техника чтения учеников уже иная, нежели в 1 и во 2 классах. Детям уже легче читать и сами тексты, и условия к заданиям, а также обращенные к ним вопросы и комментарии. Если раньше такой текст озвучивал учитель, постепенно передавая эту роль ребенку, то теперь общение с книгой должно становиться все более самостоятельным.

Новые возможности в обучении третьеклассников русскому языку открывает включение в образовательный процесс электронного приложения к учебнику. Цифровой образовательный ресурс оказывает информационную поддержку в организации учебной деятельности младших школьников: 1) предоставляет богатый фактический или схематический материал для анализа и постановки проблемы; 2) позволяет под руководством учителя ставить и решать исследовательские задачи с опорой на модельные средства; 3) обеспечивает удобство в организации общеклассного обсуждения обозначенных проблем и в их решении и т. п. Приемы организации такой работы описаны в отдельном разделе методического пособия.

СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 3 КЛАССЕ

Основное содержание программы 3 класса составляют распространение закона письма на написание приставок, суффиксов и окончаний и завершение формирования орфографического действия. Этим задачам подчинены разделы «Решение орфографических задач в значимых частях основы» и «Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях русских слов».

Как было показано, формирование действия письма пронизывает все обучение в начальной школе, задавая его логику вплоть до заключительного, грамматического этапа. Так, обучение в 1 классе явилось подготовкой к письму на основе его ведущего принципа. Важнейшим в этот период было формирование понятия об орфограмме — месте в буквенной записи слова, однозначно не определяемом произношением. Тогда учащиеся открыли для себя орфограммы, не связанные с произношением (большая буква, раздельное написание предлогов с существительными, перенос слов со строки на строку), а также орфограммы, отражающие традиционные написания (так называемые орфограммы сильных позиций). Они научились видеть эти орфограммы в слове и решать связанные с их написанием задачи. Ценным при этом явилось умение оценивать свои возможности в решении этих задач. Те орфограммы, которые ребенок проверить на том этапе не мог, он обозначал с помощью знака орфографического сомнения. Для решения таких задач учащимся не хватало знаний о строении слова и умения выделять его значимые части, знаний по грамматике русского языка.

Во 2 классе многие из этих сомнений были разрешены. Учащиеся узнали о чередовании звуков в русском языке, связанном с их позициями в слове. В связи с этим понятие об орфограмме обогатилось знанием об орфограммах слабых позиций. Специальной задачей явилось воспитание умения видеть эти орфограммы в слове и писать, пропуская буквы на месте этих орфограмм. Важным этапом в формировании орфографического действия явилось открытие способа проверки орфограмм слабых позиций — приведение звука к сильной позиции в той же значимой части слова. В основу этого способа было положено понятие о принципе письма и о ведущем принципе русской орфогра-

фии — фонематическом (об основном законе русского письма). Применение способа проверки орфограмм слабых позиций стало возможным благодаря тому, что учащиеся научились выделять в слове значимые части: окончание и основу, а в основе — корень слова. Это создало необходимые предпосылки для проверки орфограмм в основе слова путем его изменения. Общий способ действия был распространен сначала на проверку орфограмм в корне слова. В связи с этим возникла потребность в формировании понятия о родственных словах и в овладении способом выделения корня слова. Проверяя орфограммы изменением слова и с помощью родственных слов, ученики ощутили потребность в обращении к орфографическому словарю (как к авторитетному источнику) в тех случаях, когда другие способы проверки не дают результата. Заканчивая учебный год, учащиеся научились оценивать свои возможности в решении орфографических задач. Им были известны границы применения освоенного ими способа: проверке подлежали орфограммы в корнях слов. Что же касается проверки орфограмм перед корнем и за ним, то ученики отказывались от нее, оставляя пропуски на месте этих орфограмм. Эти части в основе слова ими не были изучены, не были известны способы их выделения и поиска тех же частей в других словах языка, что необходимо для проверки орфограмм по сильной позиции звука. То же следует сказать и об орфограммах в окончаниях слов: учащимся были известны лишь отдельные «работы» этой части слова, у них не было необходимых грамматических знаний, которые обеспечили бы успех проверки орфограмм в окончаниях слов. Овладение этими знаниями и умениями является одной из центральных задач обучения в 3 классе.

Особенностью обучения русскому языку в 3 классе является то, что оно **завершает формирование орфографического действия**. В 3 классе учащимся предстоит распространить основной закон письма на написание других значимых частей слова — приставок, суффиксов, а затем и окончаний.

Умение выделять в слове окончание и основу, а в основе слова — корень требовало от учащихся знаний о строении слова (знаний по морфемике). Работа же по выделению в основе слова приставок и суффиксов предполагает не только формирование понятий об этих значимых частях основы, но и овладение

самыми общими понятиями словообразования, уяснение роли этих аффиксов в построении новых слов (практическое знакомство с префиксальным, суффиксальным, а также префиксально-суффиксальным способами словообразования).

Особое место в программе 3 класса занимает раздел, посвященный формированию способов проверки орфограмм в окончаниях слов. Распространить известный учащимся способ проверки орфограмм слабых позиций (поиск сильной позиции в словах с той же значимой частью) на написание окончаний можно лишь в том случае, если они владеют знаниями о наборах окончаний разных частей речи и о тех грамматических значениях, которые они выражают. Опираясь на эти знания, учащиеся могут вывести способы проверки окончаний существительных, прилагательных, глаголов. Этим объясняется то, что выведению способов проверки орфограмм в окончаниях слов предшествует раздел, посвященный формированию самых общих грамматических понятий, прежде всего понятия о частях речи как лексико-грамматических классах слов: об их общих значениях (предмет, признак предмета, действие), а также связанных с ними, а значит, и отдельных для каждой части речи наборах грамматических значений. На этом этапе закладываются основы грамматического анализа слова: о наличии у слова того или иного грамматического значения можно говорить лишь тогда, когда в этой своей форме оно противопоставлено по тому же значению другой своей форме. Речь идет, например, о противопоставлении существительных единственного и множественного числа, глаголов 1-го, 2-го и 3-го лица и т. п.

Овладение способом проверки орфограмм в окончаниях слов основных частей речи предполагает знакомство с их типами склонения и спряжения. Эти знания помогут учащимся вывести общий способ и затем применить его к каждой из частей речи. Для существительных это способ подстановки проверочных слов из определенного набора окончаний — типа склонения. Для прилагательных — подстановка универсального проверочного слова в текст, что объясняется особенностью склонения этих слов. Наконец, для глаголов орфографическая задача в окончании решается путем определения типа спряжения (по 3-му лицу множественного числа или по форме инфинитива). Эти способы отрабатываются в процессе специально

организованной систематической работы с учащимися. Этап проверки орфограмм в окончаниях слов является завершающим в формировании орфографического действия. Поэтому в заключение учащимся предстоит систематизировать свои знания по орфографии, прежде всего знания об орфограмме и типах орфограмм, основном принципе письма и способах проверки орфограмм в разных значимых частях слова. Удачной формой организации такой работы является составление учащимися орфографической тетради-справочника.

Важное место в обучении русскому языку в 1–2 классах было отведено формированию коммуникативных умений и навыков. Основное внимание на этом этапе было уделено развитию диалогической и монологической речи учащихся в их устной и письменной форме. Усилия учащихся были направлены на овладение понятием о тексте, выявление признаков его связности, закономерностей построения, на знакомство с отличительными признаками таких типов текстов, как описание и повествование. В соответствии с программой развития речи учащиеся научились составлять план текста-описания и текста-повествования и излагать их содержание по этому плану. Были сделаны первые шаги по созданию собственных текстов — написанию небольших сочинений-описаний и сочинений-повествований на заданную тему. В 3 классе эта линия продолжена. Учащиеся знакомятся с новым для них типом текстов — с рассуждением: им предстоит выявить его особенности, отразить их в модели, научиться анализировать текст-рассуждение, уметь составлять план такого текста и излагать его содержание по плану, а также составлять собственные тексты-рассуждения на заданную тему (писать небольшие сочинения в форме рассуждений). Особенность предлагаемой авторами программы состоит в том, что работа по развитию речи учащихся идет параллельно с усвоением теоретических знаний и овладением способами анализа языковых единиц — с опорой на эти знания и их активное привлечение на том этапе, когда в этом возникает необходимость. С другой стороны, время, отведенное на развитие речи, в частности на работу с текстом, используется для овладения способами действий, особенно орфографического действия, которое предполагает систематическую работу по формированию навыков грамотного письма.

Заключительным в программе для 3 класса является синтаксический раздел. Его задача — формирование общих понятий о синтаксисе: о синтаксических связях между словами и предложениями (в составе сложного предложения) и синтаксических единицах — словосочетании и предложении, которые возникают в результате этих связей. Усвоенные на предшествующем этапе грамматические понятия являются основой для овладения знаниями по синтаксису. Прежде всего это связано с представлениями учащихся о разных типах грамматических значений. Так, им известно, что грамматические значения бывают зависимыми и независимыми. Например, падеж выражает зависимость существительного от других слов в предложении, в то время как время глагола устанавливается говорящим независимо от связей этого слова в составе предложения. Полезными в разделе «Синтаксис» оказываются также представления о самостоятельных и несамостоятельных грамматических значениях (признак, по которому противопоставлены значения существительных и прилагательных). Все эти знания помогают осмыслить сущность подчинительной связи слов в словосочетании, сочинительной связи между однородными членами предложения, наконец, взаимной подчинительной связи между главными членами в грамматической основе предложения.

На основе знаний о подчинительной связи слов на этом этапе обучения формируется понятие о словосочетании и его типах. Центральным же понятием синтаксического раздела является понятие о предложении как коммуникативной единице. Выявление отличительных признаков предложения как особой языковой единицы связано с осмыслением его грамматической сути: отнесенности содержания к действительности, его проекции на момент речи, ситуацию языкового общения. Соотнесенность содержания предложения с действительностью предстает перед учащимися как его временна́я актуализация: в предложении идет речь о том, что было в момент речи, до или после него. Эта черта в организации предложения осознается как его грамматическое значение, что подводит учащихся к выводу о существовании разных форм предложения, отличающихся таким значением. Умение образовывать эти формы и сопоставлять их позволяет вывести способ определения сказуемого — носителя грамматического значения предложения: это то слово в его

составе, которое меняется («работает») при изменении грамматического значения. Осознание особенностей взаимной связи помогает ученикам открыть способ нахождения другого главного члена предложения — подлежащего: оно особым образом связано со сказуемым — грамматически и по смыслу. Сравнивая нераспространенные, равные грамматической основе предложения с распространенными, учащиеся усваивают понятие о второстепенных членах предложения. Раздел предусматривает также формирование общего понятия о сложном предложении как конструкции, содержащей две и больше грамматических основ. Усвоение упомянутых синтаксических понятий создает предпосылки для сознательного овладения учащимися основными пунктуационными навыками: постановкой тире между подлежащим и сказуемым, знаков препинания при однородных членах предложения и в сложном предложении, знаков препинания в конструкциях с разными, наиболее частотными сочинительными и подчинительными союзами.

Синтаксический раздел завершает программу 3 класса. Знания по синтаксису станут в дальнейшем надежной основой в работе по развитию речи учащихся, в анализе и построении текстов различной стилевой и жанровой принадлежности. Умение анализировать словосочетания и предложения с точки зрения их строения, выражаемого в них содержания и коммуникативной направленности поможет ученикам самостоятельно строить высказывания, включать их в текст в соответствии с тем или иным коммуникативным заданием.

Кроме того, вооруженные знаниями по синтаксису, ученики продолжат изучать части речи, но теперь уже на синтаксической основе: с учетом их роли в словосочетании и предложении, особенностей грамматических связей с другими словами в составе этих единиц. Это составляет содержание обучения в 4 классе. Если в 3 классе ученики изучали особенности слов как частей речи в связи с правописанием окончаний существительных, прилагательных и глаголов, то в следующем учебном году им предстоит рассмотреть части речи русского языка как таковые. Они обогатят свои представления о тех частях речи, которые им уже известны, познакомятся с новыми, уяснят их систему и место каждой части речи в этой системе. Решить такую задачу без учета синтаксических особенностей слов было бы трудно.

РОЛЬ УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ 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.

Организация обучения русскому языку в 3 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов

Программой обучения русскому языку в 3 классе, реализуемой в учебнике и входящих в УМК учебных пособиях, предусмотрены такие требования к результатам ее освоения:

личностные:

- осознание этических норм и владение культурой общения в различных 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;

предметные:

- владение способами нахождения значимых частей слова: окончания, основы, корня, приставки и суффикса;
- умение производить разбор 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 производить элементарный синтаксический разбор предложений: определять тип по цели высказывания и эмоциональной окрашенности, выделять главные и второстепенные члены, однородные члены предложения;
- умение применять обобщенные способы 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;
- умение правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами, предусмотренные программой;
- умение грамотно и каллиграфически правильно списывать и писать под диктовку текст из 55—65 слов с изученными орфограммами;
- умение писать изложение описательного и повествовательного характера из 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;

метапредметные:

- умение пользоваться языком как средством общения, познания, приобщения к культуре народа — носителя русского языка, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) 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 во 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.

В классических психолого-педагогических трудах по теории развивающего обучения всегда подчеркивалась его роль в обеспечении наряду с предметными также 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 3 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 третьеклассников русскому языку, представлен в табл. 1–3.

Таблица 1

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

Перечень результатов	Номера заданий
Осознание этических норм и владение культурой общения в различных ситуациях общения с различными адресатами общения (сверстниками, взрослыми — близкими, знакомыми, малознакомыми, незнакомыми людьми)	25, 31, 55, 63, 210 — 212, 271, 356, 358
Способность понимать другого человека (сверстника и взрослого), становиться в его позицию и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения этого человека	13, 2, 7, 11, 17, 18, 32, 34. 35, 37, 68, 70, 75, 79, 86, 89, 92, 96, 98, 101, 109, 114, 121, 137, 147, 148, 151, 157, 159, 161, 176, 183, 187, 192, 194, 197, 198, 202, 219, 221, 225, 240, 244, 247, 272, 275, 292, 299, 306, 317, 322, 327, 332, 354 — 356
Понимание своей причастности к русскому народу, уважительное отношение к его культуре и самобытности, к родному языку	1, 9, 13, 15, 18, 40, 41, 75, 93, 94, 96, 97, 110, 114, 129, 141, 160, 164, 168, 173, 180, 181, 183, 187, 256, 266, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 311, 330, 331, 343, 347, 372
Способность к критическому мышлению, умение формировать и отстаивать собственное мнение по поводу того или иного предмета, сопоставлять его с другими мнениями, уважать их	3, 4, 7, 8, 9, 20, 21, 24, 40, 47, 48, 54, 55, 75, 227, 228, 235, 240, 254, 258

Таблица 2

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

Перечень результатов	Номера заданий
Осознание этических норм и владение культурой общения в различных ситуациях общения с различными адресатами общения (сверстниками, взрослыми — близкими, знакомыми, малознакомыми, незнакомыми людьми)	25, 31, 55, 63, 210 — 212, 271, 356, 358
Способность понимать другого человека (сверстника и взрослого), становиться в его позицию и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения этого человека	13, 2, 7, 11, 17, 18, 32, 34, 35, 37, 68, 70, 75, 79, 86, 89, 92, 96, 98, 101, 109, 114, 121, 137, 147, 148, 151, 157, 159, 161, 176, 183, 187, 192, 194, 197, 198, 202, 219, 221, 225, 240, 244, 247, 272, 275, 292, 299, 306, 317, 322, 327, 332, 354 — 356
Понимание своей причастности к русскому народу, уважительное отношение к его культуре и самобытности, к родному языку	1, 9, 13, 15, 18, 40, 41, 75, 93, 94, 96, 97, 110, 114, 129, 141, 160, 164, 168, 173, 180, 181, 183, 187, 256, 266, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 311, 330, 331, 343, 347, 372
Способность к критическому мышлению, умение формировать и отстаивать собственное мнение по поводу того или иного предмета, сопоставлять его с другими мнениями, уважать их	3, 4, 7, 8, 9, 20, 21, 24, 40, 47, 48, 54, 55, 75, 227, 228, 235, 240, 254, 258

Таблица 3

Задания учебника, направленные на достижение метапредметных результатов обучения третьеклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Умение пользоваться языком как средством общения, познания, приобщения к культуре народа — носителя русского языка, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) в различных сферах общения	1, 9, 11, 13 — 15, 18, 40, 41, 75, 85, 91, 93, 94. 96, 97, 106, 110, 114, 129, 141, 155, 160, 164, 168, 172, 173, 180, 181, 183, 187, 211, 212, 222, 226, 227, 235, 237, 240, 269, 273, 305, 331, 356, 372, 374, 375, 377
Умение вместе с одноклассниками составлять план анализа изучаемого объекта, планировать последовательность собственных действий с изучаемым объектом	8, 18, 33, 35, 92, 157, 192, 194, 197, 198, 200, 202, 215, 255, 256
Способность осуществлять информационный поиск для решения разнообразных задач (вопросы к одноклассникам и учителю, обращение к авторитетному источнику — словарям, энциклопедиям, Интернету), работать с информацией, представленной в виде схем, таблиц, моделей	2, 6, 8, 9, 18, 31, 46, 49, 50, 55, 67, 70, 74 — 76, 79, 81, 82, 86, 91, 96, 97, 107, 109, 135, 140, 144, 148, 151, 173, 189, 195, 197, 202, 264, 303, 307, 311, 312, 332, 344, 347, 361
Умение сравнивать, различать языковые явления (произношение, значение, форма слова, построение предложения и т.п.)	3, 4, 20, 22, 39, 40, 101, 102, 103,106, 109,111, 114, 115, 122, 123, 150, 172, 221, 232, 241 — 243, 244, 245, 250 — 252, 274, 297, 309, 322, 324, 325, 335, 344, 345, 363, 364

Окончание табл. 3

Перечень результатов	Номера заданий
Умение работать с текстом: распознавать отдельные элементы текста, понимать причинно-следственные связи, основную мысль текста	10, 12, 13, 91, 152, 177, 229, 234, 277, 282, 296, 315, 350 — 353, 375, 376, 377, 380
Умение планировать свое высказывание, подбирать речевые средства с учетом коммуникативной задачи, придерживаться правил речевого поведения, речевого этикета, имеющих национальную специфику	13, 14, 85, 92, 155, 172, 211, 212, 222, 226, 227, 235, 237, 240, 269, 273, 316, 329, 331, 353, 356, 374, 375, 377, 379
Умение оценивать результаты своей работы и результаты работ одноклассников (персонажей учебника), выяснять причины допущенных ошибок	2, 7, 11, 17, 18, 32, 34, 35, 37, 68, 70, 75, 79, 86, 89, 92, 96, 98, 101, 109, 114, 121, 137, 147, 148, 151, 157, 159, 161, 176, 183, 187, 192, 194, 197, 198, 202, 219, 221, 225, 240, 244, 247, 272, 275, 292, 299, 306, 317, 322, 327, 332, 356

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 возможности для учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать 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 3 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 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 (из 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 обще-

нию 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 третьеклассников русскому языку, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Задания учебника, направленные на формирование универсальных учебных действий в обучении третьеклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Личностные	
жизненное, личностное, профессиональное самоопределение	226, 379
действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания	1, 32, 53, 69, 71, 77, 86, 118, 119, 126, 178, 249, 271, 272, 354, 355, 356, 358, 372, 374
Регулятивные	
целеполагание	18, 21, 22, 46 — 49, 86, 18, 46, 63, 67, 86, 131, 144, 156, 168, 180, 187, 230 — 231, 240 — 243, 246, 247, 253 — 255, 264, 274, 291, 297, 317, 333
планирование	18, 33, 35, 49, 57, 67, 157 — 167, 169 — 181, 188 –192, 197, 198, 200, 202, 215, 230, 235 — 239, 255, 256, 257 — 260, 266 — 272, 304 — 306, 316 — 317, 320 — 331, 342 — 343, 347 — 353, 377, 378
прогнозирование	31, 47, 67, 193, 243, 244, 264, 273
контроль, коррекция, оценка	2, 6, 15 — 17, 42 — 44, 59, 60 — 63, 261 — 264, 349, 354 — 380

Продолжение табл. 4

Перечень результатов	Номера заданий
Познавательные	
общеучебные:	
знаково-символические и логические действия:	
– постановки задач	18, 21, 22, 46 — 49, 86, 18, 46, 63, 86, 131, 144, 156, 168, 180, 187, 209, 230 — 231, 240 — 243, 246, 247, 253 — 255, 264, 274, 297, 317, 333
– решения задач	19, 20, 21, 24 — 30, 31, 33, 51, 47 — 59, 64 — 84, 87 — 106, 132 — 136, 145 — 155, 157 — 167, 169 — 181, 232 — 234, 244 — 246, 247 — 253, 265, 275 — 297, 298 — 300, 318 — 332, 334 — 353
– поиска и выделения необходимой информации	2, 6, 8, 9, 18, 31, 46, 48, 49, 50, 55, 64, 71, 75, 81, 82, 91, 96, 97, 107, 109, 135, 140, 144, 148, 151, 173, 301 — 312, 339, 335, 378
моделирование	19, 20, 21, 23, 24, 31, 32, 47, 48, 64, 86, 194, 198, 215, 233, 246, 247, 253 — 255, 299, 314, 380
умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме	13, 14, 85, 91, 106, 155, 172, 211, 212, 222, 226, 227, 235, 237, 240, 269, 273, 316, 331, 356, 374, 375, 377
выбор наиболее эффективных способов решения задач	11, 57, 67, 151, 198, 221, 233, 276
рефлексия способов и условий действия	2, 3, 6,7, 8, 10,21, 33 — 35, 41, 44, 45, 56, 86, 132, 154, 155, 251, 259, 272, 279, 323, 324, 331, 350, 359

Продолжение табл. 4

Перечень результатов	**Номера заданий**
контроль и оценка	2, 6, 15 — 17, 42 — 44, 59, 60 — 63, 354 — 380
восприятие текстов художественного, научного, научно-популярного стилей речи	6, 25, 31, 42, 49, 55, 69, 71, 73, 77, 79, 84, 86, 89, 94, 96, 97, 106, 108, 109, 111, 114, 117, 118, 119, 129, 131, 135, 136, 152, 155, 167, 168, 172, 175, 176, 177, 179, 182 — 186, 191, 193, 196, 207, 208, 210 — 212, 214, 218, 225, 226, 228, 229, 231, 233, 234, 237, 239, 240, 253 — 256
умение структурировать знания	4, 5, 6, 37, 87, 88, 100 — 103, 109, 114, 115, 128, 132, 133, 136, 145, 148, 175, 188, 340, 342
умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста	15, 111, 166, 177, 208, 229, 282, 376
логические:	
анализ объектов с целью выделения существенных признаков	19, 20, 51, 47 — 59, 64 — 84, 87 — 106, 132 — 136, 145 — 155, 161, 232 — 234, 244 –253, 265, 275 — 282, 284 — 296, 298 — 303, 307 — 315, 318 — 332, 334 — 341, 346
синтез как составление целого из частей, в том числе достраивание, восполнение недостающих компонентов	232, 235, 242, 246, 268, 277, 282, 290, 309, 319, 320, 322, 334, 374
выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов	3, 4, 20, 22. 39, 40, 99, 114, 121, 123, 124, 127, 156, 162, 165, 172, 221, 231, 232, 241 — 243, 244, 246, 252, 309, 322, 328, 330, 335, 363, 364

Продолжение табл. 4

Перечень результатов	Номера заданий
подведение под понятие	19, 20, 51, 47 — 59, 64 — 84, 87 — 106, 114, 115, 117, 123, 127, 132 — 136, 145 — 155, 232 — 234, 244 — 246, 247 — 253, 265, 275 — 282, 284 — 296, 298 — 303, 307 — 315, 318 — 319, 318 — 332, 334 — 341, 346
выведение следствий	75, 80, 83, 92, 98, 101, 112, 115, 117, 119, 124, 155, 176
построение логической цепи рассуждений	86, 91, 97, 105, 108, 112, 113, 120, 165, 168, 174, 188, 189, 192, 197, 198, 215, 217, 219, 220, 232, 239, 240, 242, 244, 246, 251, 252, 253 — 256, 265, 275, 276, 280, 283 — 285, 288, 290, 292, 298, 299, 302, 307, 308, 310, 317, 321, 334, 336, 339
Коммуникативные	
планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	18, 44, 53, 39, 96, 107, 192, 194, 197, 198
разрешение конфликтов	7, 11, 17, 18, 32, 37, 75, 92, 114,121, 147, 159, 161, 166, 169, 187, 197, 202, 221, 226, 240, 260, 262, 272, 292, 317, 332, 338, 344, 363
контроль, коррекция, оценка действий партнера	1, 6, 7, 11, 15 — 18, 34, 35, 37, 44 — 46, 95

Окончание табл. 4

Перечень результатов	Номера заданий
умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации	13, 14, 85, 91, 106, 155, 172, 211, 212, 222, 226, 227, 235, 237, 240, 269, 273, 331, 356, 374, 375, 377
владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка	11, 14, 56, 186, 213, 228

Формирование у учащихся навыков проектной и исследовательской деятельности

Важным образовательным результатом обучения третьеклассников 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 способностей 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;
- реальному применению учащимися своих знаний: они понимают, как много, оказывается, 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, это 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 постановки задачи 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 3 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 третьеклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Умение выдвигать и обосновывать гипотезы	18, 46, 47, 67, 144, 165, 193, 243, 244, 264, 273
Умение вести исследование:	
– ставить (принимать) задачи	18, 46, 63, 86, 131, 144, 156, 168, 180, 187, 215, 230 — 231, 233, 240 — 243, 246, 247, 253 — 255, 264, 274, 283, 297, 317, 333, 345
– производить анализ, овладевать понятием	19, 20, 51, 47 — 59, 64 — 84, 87 — 106, 132 — 136, 145 — 155, 232 — 234, 244 – 253, 265, 275 — 282, 284 — 296, 298 — 303, 307 — 315, 318 — 319, 318 — 332, 334 — 341, 346
– отражать существенные признаки предмета анализа в модели, преобразовывать модель	19, 57, 64, 87, 89, 97, 98, 101, 108, 109, 113, 117, 120, 128, 133, 215, 233, 246, 247, 253 — 255, 265, 296
– выводить способ предметных действий и овладевать им, распространять обобщенный способ на решение частных задач	21, 31, 33, 35, 47, 49, 157 — 167, 169 — 181, 188 –192, 193 — 196, 197, 198, 201, 202, 203 — 214, 215, 216 — 229, 230, 235 — 239, 257 — 260, 266 — 272, 304 — 306, 316 — 317, 320 — 331, 342 — 343, 347 — 353

Окончание табл. 5

Перечень результатов	Номера заданий
– производить действия контроля, коррекции, оценки	31, 33, 42 — 46, 60 — 63, 137 — 143, 182 — 186, 195, 261 — 263, 354 — 380
Умение представлять результаты исследовательской деятельности	19, 20, 21, 23, 24, 31, 32, 47, 48, 64, 67, 86, 194, 198, 215, 233, 246, 247, 253 — 255, 299, 314, 380

В третьем классе после изучения орфографии ученики также принимают участие в краткосрочных групповых практико-ориентированных проектах «Как проверить орфограмму в слове?» и «Как избавиться от орфографических ошибок?». Результатами обеих проектов станут справочные таблицы.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К УЧЕБНИКУ 3 КЛАССА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Электронное приложение (ЭП) разработано в дополнение к учебно-методическому комплекту по русскому языку для начальной школы (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) авторов С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко, его целью является расширение образовательного пространства учебника по русскому языку для 3 класса. В ЭП включены объекты, позволяющие максимально визуализировать законы, явления и процессы, характерные для русского языка, расширять информационную базу по предмету, автоматизировать труд учителя по конструированию урока, контролю и оценке знаний учащихся.

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 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 действия, 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 действия. 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.).

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 отдельной школы, так и 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 личностно. 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 содержания 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.

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.

Характеристика содержащихся в ЭП ресурсов

Объекты ЭП сопровождают все главы учебника для 3 класса. Их предлагается использовать 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 учебной деятельности;

5) развития учебной самостоятельности второклассников;

6) совершенствования умений работать в паре и группе;

7) совершенствования навыков работы с компьютером.

Большинство содержащихся в ЭП объектов имеют следующие общие черты.

Текст задания обычно дается вверху экрана. Ребенку предлагается определенное «техническое» средство его решения: перемещение объектов с помощью мыши, проведение стрелок от

объекта к объекту с помощью мыши, выделение одного из объектов нажатием левой кнопки мыши и т.д.

На каждую попытку решить задачу ребенок получает «ответ» компьютера — положительный или отрицательный. В некоторых заданиях этот ответ — простое утверждение или отрицание, например: «Правильно! Молодец!» или: «Нет. Неверно!» (объекты «Что такое приставка?», «Время, лицо и число глаголов», «Расставь схемы» и др.).

В некоторых случаях при неправильном выполнении задания учащемуся дается подсказка: неправильно вставленные буквы или отмеченные им слова выделяются красным цветом (например, объекты «Правописание приставок», «Ь или Ъ», «Окончания прилагательных», «Спряжение глаголов» и др.).

Некоторые ресурсы (например, «Главные члены предложения», «Однородные члены предложения», «Словосочетание», «Сравни два текста» и др.) содержат целую серию однотипных заданий, которые направлены на отработку определенных умений и навыков. Наиболее рациональный вариант их использования состоит в демонстрации одного такого задания на широком экране всему классу, коллективном решении задачи путем обсуждения, а затем в переходе к парной или индивидуальной работе за персональными компьютерами. Если учитель предпочтет использовать такие задания в качестве контрольных, стоит начинать с индивидуальной работы учащихся с последующим обсуждением результатов.

Следует отметить задания, направленные на формирование орфографических навыков, — умение проверять орфограммы слабых позиций: безударные гласные и «сомнительные» согласные во всех значимых частях слова — корнях слов, приставках, суффиксах, окончаниях в соответствии с основным законом русского письма. Эти объекты выглядят так. На экране показаны слова с пропущенными буквами (на месте пропущенных букв — черточка, «окошко» или знак вопроса). Ученик вставляет нужную букву в слово, перемещая ее из группы букв, заданных на странице, или впечатывает ее. Если задание выполнено верно, компьютер реагирует словами: «Молодец! Получилось!» Если какая-либо буква вставлена неверно, она становится красной и на экране появляется надпись: «Ой, нет. Неверно!» После выполнения каждого задания имеет смысл обсудить, кто справился с ним с первой попытки, кто со второй, какие были трудности при выполнении задания.

К этому же типу объектов можно отнести ресурсы серии «Кроссворды», которые составлены из словарных слов.

ЭП содержит также объекты, направленные на конструирование словесного определения того или иного понятия из отдельных фрагментов: например, «Что такое приставка?» — ресурс 3, «Что такое суффикс?» — ресурс 8. Такие задания выполняются в классе с использованием широкого экрана или интерактивной доски.

Объекты, направленные на работу с текстом, нацелены в основном на определение темы текста, его основной мысли и различение типов текста: повествование, описание и рассуждение по заданным признакам. Рекомендуемый вариант использования этих ресурсов состоит в демонстрации одного такого задания на интерактивной доске или экране всему классу, в решении задачи при общеклассном обсуждении, затем возможен переход к парной работе, где один ученик является исполнителем, а другой — контролером. При выполнении следующего однотипного задания учащиеся меняются ролями. Некоторые задания можно выполнять с начала до конца всем классом на большом экране.

Отдельный вид объектов представляют тесты, состоящие из вопросов по изучаемой теме и предусматривающие возможность автоматической проверки правильности ответов. Тесты в ЭП предлагаются для индивидуальной работы и фронтального опроса учащихся. В первом случае каждый имеет возможность самостоятельно работать с тестом на персональном компьютере, во втором — задание проецируется на экран или интерактивную доску, а учащиеся либо дают письменные ответы, либо используют систему голосования интерактивной доски. Рекомендуется выбирать комбинированную форму работы, чтобы обеспечить и самостоятельную работу, и работу в классе, оборудованном только рабочим местом учителя.

Особое место в ЭП занимают объекты, которые в наглядной форме демонстрируют учащимся изучаемое понятие и открытый ими способ работы с этим понятием, а также последовательность действий при его применении: «Что такое приставка?» (ресурс 4), «Что такое суффикс?» (ресурс 7), «Как писать безударные окончания имен существительных?» (ресурс 2) и др.

Такие объекты предлагаются для работы в классе на широкой доске с последующим коллективным обсуждением.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ

Программа обучения русскому языку в 3 классе представлена такими разделами: «Повторение и систематизация материала, изученного во 2 классе», «Проверка орфограмм слабых позиций в приставках и суффиксах», «Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях русских слов», «Предложение и словосочетание».

Учебный материал каждого из разделов можно разбить на темы, которые соответствуют темам отдельных уроков или же темам, изучаемым на нескольких (двух-трех) уроках. В поурочном планировании авторы исходили из количества учебных часов, отведенного на изучение предмета стандартами образования, — общего и еженедельного. Понятно, что предложенное в этой книге планирование является ориентировочным, и учитель может по своему усмотрению вносить в него свои изменения.

Примерное поурочное планирование соответствует содержанию программы и отражает порядок подачи материала в учебнике для 3 класса и в рабочих тетрадях к нему. Эти книги помогут учителю организовать обучение по каждой из тем.

Учитель может использовать учебник на разных этапах работы с учащимися. Важно, чтобы он понимал свою роль посредника между авторами учебника и учениками и умело этим пользовался. В этом ему призвано помочь содержание данного пособия.

Глава 1
ПОВТОРЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА, ИЗУЧЕННОГО ВО 2 КЛАССЕ

Решать задачу распространения основного закона русского письма на правописание аффиксов невозможно без восстановления в памяти учащихся этапов орфографического действия, опирающегося на понимание этого закона. Достижение этой цели

предполагает последовательное повторение содержания таких центральных понятий, как орфограмма, позиционное чередование звуков, сильная и слабая позиции.

Обращение к обобщенному понятию об орфограмме как месте в буквенной записи слова, однозначно не определяемом произношением, позволит дифференцировать орфограммы, связанные с передачей звукового состава слов (орфограммы сильных и слабых позиций), и орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава слов (прописная буква в начале предложения и в именах собственных, раздельное написание служебных слов с другими словами, перенос слов, знаки препинания в конце и в середине предложения).

Классификация орфограмм дает возможность дифференцировать и различные способы проверки орфограмм сильных (по специальному правилу) и слабых позиций (приведением звука к сильной позиции, а также путем обращения к авторитетному источнику — орфографическому словарю).

Одновременно с повторением различных способов решения орфографических задач обеспечивается повторение ряда важнейших норм русской графики, связанных с обозначением на письме мягкости-твердости согласных звуков и звука [й’].

Какую бы работу ни выполняли ученики, они постоянно имеют дело с текстом — из него извлекается и орфографический, и другой необходимый языковой материал. Поэтому на данном этапе имеет смысл повторить признаки связного текста, функцию заголовка, структуру и типы текстов.

На повторение и систематизацию материала, изученного во 2 классе, отводится 15 часов.

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
1	Составление рассказов о летних каникулах
2–3	Стартовая проверочная работа (диктант, грамматическое задание)
4	Понятие об орфограмме, классификация орфограмм. Ошибки и описки

Продолжение

№	Темы уроков
5	Анализ результатов стартовой работы. Постановка задачи на повторение и систематизацию графического и орфографического материала. Составление плана повторения
6	Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами. Орфограммы сильных позиций. Правила, регулирующие их написание
7	Орфограммы слабых позиций. Основной принцип русской орфографии и вытекающий из него общий способ проверки орфограмм слабых позиций
8	Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова с помощью однокоренных слов
9	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю
10	Предложение и текст. Признаки связного текста
11–12	Текст-описание. Проверка орфограмм при письме под диктовку
13	Проверка орфограмм при свободном письме
14–15	Проверочная работа и ее анализ

Организация работы

Успех в достижении целей повторения будет зависеть прежде всего от наличия у учеников положительных мотивов и правильности организации их работы в классе и дома.

Учитель должен иметь в виду, что забывание изученного после столь длительного каникулярного времени — явление вполне естественное. Это ни в коей мере не свидетельствует о «плохой памяти» учеников. Все необходимое дети вспомнят, как только начнут работать вместе. Эту установку необходимо поддерживать на протяжении всего этапа повторения, избегая вопросов: «Кто помнит?», «Кто знает?» — и оценок, способных породить у ребенка чувство неуверенности в своих силах.

Разумеется, учитель должен вести тщательный анализ знаний каждого ученика, оказывая, в случае необходимости, индивидуальную помощь. Особое внимание следует уделить слабым учащимся, поощрять любой их правильный ответ, любой успех, оказывать помощь, но так, чтобы это не было заметным ни для ученика, ни для других детей в классе. Нужно сделать все для того, чтобы у таких учеников не возникло чувства неудачи, неуверенности в себе.

Одним из важных требований к организации работы в период повторения является **коллективный** анализ узловых вопросов (понятий, способов действия). Лишь после этого учащиеся могут выполнять задания, рассчитанные на самостоятельную работу. При выполнении таких заданий необходимо использовать имеющиеся у детей таблицы, схемы и модели, составленные в 1 и 2 классах. Обращаем внимание учителей: материал параграфа сконструирован таким образом, что позволяет решать все задачи повторения параллельно.

Начинается этап повторения с проведения стартовой проверочной работы, текст которой полностью дублирует текст итоговой контрольной работы в конце 2 класса. Работа проводится в два этапа. Первый — написание диктанта, цель которого проверить уровень сформированности орфографического действия и орфографического навыка учащихся. Второй этап — грамматические задания, где акцент делается на уровне овладения тем или иным теоретическим понятием и способом работы с ним, а также на сформированности действия контроля и оценки.

Грамматические задания, включенные в стартовую работу, составлены так, что учащимся предоставляется возможность выбора. Каждый ребенок выбирает те задания, которые он в состоянии выполнить. Учитель должен оценивать выполнение лишь тех заданий, за которые взялся ученик. Сравнительный анализ выполнения грамматических заданий проводится учителем совместно с учащимися. Задания, при выполнении которых дети допустили ошибки, а также те, которые мало кто выбрал, включаются в последующую коррекционную работу.

Проведение стартовой работы ставит перед собой следующие цели:

1) определить «старт» каждого ученика: уровень знаний, умений на начало учебного года;

2) на основе полученных результатов спланировать процесс повторения.

Результаты стартовой работы сравниваются учителем с результатами итоговой контрольной работы и заносятся в журнал, специально предназначенный для фиксации результатов различного вида проверочных и контрольных работ. По итогам стартовой работы планируется коррекционная работа: ее последовательность, задания, необходимые для восстановления в памяти учащихся того или иного материала, количество таких заданий определяет сам учитель в зависимости от потребностей класса. Такие задания представлены в учебнике и рабочей тетради.

К анализу и оценке результатов стартовой работы должны подключаться и дети. После проверки работы учителем ученики получают сразу два текста: тот, который писали в конце прошлого учебного года, и сентябрьский, и проводят сравнительный анализ диктантов, результаты которого заносят в специальную таблицу.

Приводим образец заполнения такой таблицы.

Типы орфограмм	**Конец уч. года**	**Начало уч. года**
1. Орфограммы, не связанные с обозначением звуков буквами:		
— большая буква	1	-
— интервалы между служебным словом и словом-названием	-	-
— перенос слов	-	-
— знаки препинания	-	-
Всего:	1	-
2. Орфограммы сильных позиций:		
— буквы А,Е,И,У после шипящих	-	-
— буквы О,Ё после шипящих	1	1
— орфограммы ЧН, ЧК	-	-
— буквы И,Ы после Ц	-	-
— Ь после шипящих на конце слова	-	-
— разделительные Ь и Ъ знаки	-	-
— удвоенные согласные буквы	-	-
Всего:	1	1

Продолжение

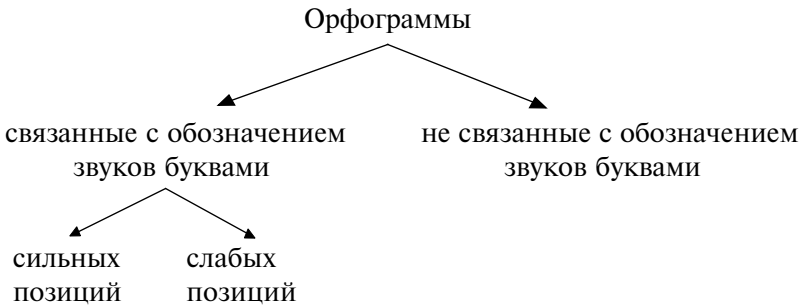
Типы орфограмм	Конец уч. года	Начало уч. года
3. Орфограммы слабых позиций		
а) в корне слова (проверяемые)		
— гласных	2	1
— согласных, парных по звонкости-глухости	-	-
— согласных, парных по мягкости-твердости	-	-
— непроизносимые согласные	-	-
б) в корне слова (непроверяемые — словарные слова)	-	-
в) не в корне слова	2	1
Всего:	4	2
4. Необоснованные пропуски орфограмм слабых позиций	3	1
5. Описки	-	-

Понятно, что учителю необходимо задать образец такой работы. Можно, например, обратиться за помощью к персонажу учебника — гному Пишинетаку, как это сделано в задании 2 учебника. Для удобства работы с текстом, записанным по подсказке гнома, задание дублируется в рабочей тетради. Учащиеся исправляют ошибки, после чего определяют, к какому типу орфограмм относится каждая, и находят для нее место в таблице (таблица должна быть воспроизведена на доске). После коллективной работы учащиеся могут приступать к анализу ошибок в диктанте и к их классификации. Такой вид аналитической работы позволяет самому ребенку определить те трудности, которые у него возникли после летних каникул, и наметить индивидуальный план их устранения. На основе индивидуальных планов составляется общий план повторения, а также выстраивается специальная дифференцированная коррекционная работа учителя и учащихся. Материал для такой работы содержится не только в учебнике, но и в рабочей тетради. Задания учебника предназначены в основном для работы в классе: фронтальной, парной, групповой, индивидуальной. Задания же рабочей тетради необходимо использовать

для индивидуальной работы учащихся как в классе, так и дома. Каждый ученик может найти в тетради «свое» задание в соответствии со своими собственными проблемами и трудностями.

Анализ орфографических ошибок, допущенных учащимися в проверочной работе, связан с тем, насколько учащиеся владеют обобщенным понятием об орфограмме. Поэтому, прежде чем приступать к анализу результатов стартовой и итоговой работы, следует восстановить в памяти учащихся содержание понятия об орфограмме и основных типах орфограмм, изученных в 1 и 2 классе (задание 3 учебника). Учитель предлагает учащимся списать текст по правилам, а затем посчитать количество орфограмм, подчеркнутых в каждом предложении. Обсудить и откорректировать результаты своей работы учащиеся должны в группах. Но может случиться, что количество подчеркнутых орфограмм в разных группах окажется разным. Возникает задача выявления причин такого несоответствия. Первое, что необходимо выяснить, — в одинаковой ли мере у всех учащихся сформировано понятие об орфограмме, и лишь затем, с опорой на обобщенное понятие, проанализировать каждую из орфограмм.

Для работы учителю следует использовать материал задания 1 рабочей тетради, где предъявлены различные словесные формулировки понятия об орфограмме, из которых ученики должны выбрать правильные. Учителю не следует добиваться заучивания формулировки, главное, чтобы дети понимали, что это такое. В ходе работы может быть составлена такая табличка:



И еще очень важный момент, на котором следует остановиться, прежде чем анализировать результаты проверочных работ. Необходимо в сознании ребенка развести понятия

об ошибке и описке. Часто для ребенка все, что исправлено красным цветом, является ошибкой. Но это не так. Ошибки возникают на месте орфограмм. Замена букв на месте звуков в сильной позиции, их пропуски — это описки. Например, ребенок написал: *карова*. Это ошибка на месте орфограммы слабой позиции. Написание же слова корова так: *порова* — описка. Она возникла в результате замены буквы на месте звука в сильной позиции. Задание на различение ошибок и описок дано в рабочей тетради (задание 2).

Только после такой кропотливой работы можно приступать к сравнительному анализу результатов стартовой и итоговой работ, а затем к коррекционной работе. При проведении коррекционной работы с орфограммами сильных позиций следует сделать акцент на оценку знаний учащихся об этих орфограммах: дифференцировать орфограммы, правила написания которых детям известны, и орфограммы, где выбор буквы дети пока не могут осуществить с помощью правила (***О***, ***Ё*** после шипящих, разделительные знаки). Коррекционная работа с орфограммами слабых позиций предполагает, прежде всего, выделение тех трудностей, которые испытывают учащиеся при их проверке. Как показывает школьная практика, самые частотные ошибки связаны с орфограммами слабых позиций в корне слова. Поэтому следует не только объективировать эту проблему, но и выяснить ее причины. А они могут быть разными. Это недостаточное владение понятием о корне слова и способом его нахождения в словах, отсюда — подбор проверочного слова с омонимичным корнем или омонимичной частью. Кроме того, учащиеся часто, и с этим сталкивался каждый учитель, для проверки орфограммы в корне подбирают такие однокоренные слова, где звук также находится в слабой позиции. При подборе родственных слов для проверки орфограмм в корне слова иногда не учитывается чередование звуков, которое не зависит от позиции. Учащиеся в коллективной работе должны вскрыть типичные ошибки, которые могут быть допущены в процессе проверки орфограмм в корне слова. Материал для такой работы содержится как в учебнике (задания 6, 9, 15, 16), так и в рабочей тетради (задания 9–11).

В учебник и рабочую тетрадь включены задания, при выполнении которых учащимся придется обращаться к орфографиче-

скому словарю. Поэтому следует не только повторить, как искать нужное слово в словаре, но и как списывать из словаря найденное слово. Специальная работа со словарными словами предусмотрена в задании 12 рабочей тетради. Детям предлагается оценить свое знание слов с непроверяемыми орфограммами, изученных во втором классе. Не обращаясь к словарю, дети должны вставить пропущенные буквы во всех словах. Если же у ребенка возникают сомнения, он оставляет пропуск. После выполнения такой работы он обращается к орфографическому словарю, находит нужное слово и вставляет букву ручкой другого цвета, чтобы было видно, с какими словарными словами ему еще предстоит работать. Чтобы лучше запомнить орфографию этих слов, ребенку предлагается включить их в контекст.

В разделе на повторение предусмотрена специальная работа со связным текстом (задания учебника 10–14, и задание 11 рабочей тетради). Методика работы с такими типами заданий подробно описана в пособии для учителя (2 класс).

Для того чтобы ученики увидели эффект повторения и убедились в том, что время было потрачено не зря, следует провести небольшую проверочную работу, используя материал заданий 15–17 учебника. Проверочная работа, как и стартовая, выполняется в рабочей тетради. Результаты выполнения этой работы анализируются и также заносятся в таблицу. Теперь каждый ученик может не только видеть свою положительную динамику, но и выделить те проблемы, над которыми ему еще предстоит работать.

Глава 2
ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ПРИСТАВКАХ И СУФФИКСАХ

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
Тема 1. Какие части, кроме корня, есть в основе?	
1	Постановка задачи на письмо приставок и суффиксов без пропусков букв. Определение последовательности задач, которые необходимо решить

Продолжение

№	Темы уроков
2	Определение значения частей основы, которые стоят перед корнем и за ним. Приставка и суффикс как значимые части основы
3	Роль приставок и суффиксов в образовании новых слов
4	Омонимия и синонимия приставок и суффиксов
5	Выделение в основе слова приставок и суффиксов: выведение способа, определение последовательности действий
6–7	Отработка способов определения значимых частей в основе слова
8	Приставки и предлоги, которые звучат и пишутся одинаково. Правописание предлогов со словами-названиями
9	Проверочная работа «Значимые части слова»
Тема 2. Как пишутся русские приставки?	
10	Распространение основного закона письма на правописание приставок. Моделирование способа
11–12	Отработка способа проверки орфограмм слабых позиций в приставках, которые пишутся по закону русского письма
13–14	Правописание после приставок буквы ***Ъ***. Отработка умения правильно ставить в словах буквы ***Ь*** и ***Ъ***
15	Проверочная работа «Умею ли я проверять орфограммы в приставках?»
Тема 3. Как проверять орфограммы в суффиксах?	
16	Распространение основного закона письма на правописание суффиксов. Моделирование способа
17–18	Проверка орфограмм в суффиксах по сильной позиции и по словарю. Суффиксы-омонимы и суффиксы-синонимы

Продолжение

№	Темы уроков
19	Орфограмма О, Ё после шипящих в суффиксе
20–22	Правописание суффиксов: отработка способов проверки орфограмм слабых позиций. Нормы произношения суффиксов в словах русского языка
23	Написание ***нн*** в словах с суффиксом ***-н-***
24	Контрольная работа: диктант и задание на определение в слове значимых частей

Организация работы

Изучение темы начинается на уроке постановки учебной задачи. Проводить такой урок можно тогда, когда повторен материал 2 класса: понятие об орфограмме и типах орфограмм, основной закон письма и способы проверки орфограмм слабых позиций в корне слова. Учащимся предстоит расширить границы известного им способа — научиться применять его не только к корню слова, но также для проверки орфограмм перед корнем и за ним: в приставках и суффиксах.

В учебнике описан один из возможных ходов, обеспечивающих постановку задачи на проверку орфограмм в других, кроме корня, значимых частях основы. Нужно поставить детей в ситуацию проверки, когда известный способ не годится, как, например, в слове *земл_ника*. Те из ребят, которые применяют способ сознательно и осознáют границы его применения, должны отказаться от проверки этой орфограммы: она не в корне. Однако при низком уровне владения способом возможны ложные проверки. Это случается из-за ошибок в определении корня или при нарушении порядка проверки: ученик пытается найти проверку, не интересуясь, в какой части слова находится орфограмма. Это обстоятельство можно использовать на уроке постановки задачи: задать неверные проверки через персонажей учебника, с тем чтобы ученик еще раз осознал способ, которым он владеет, и оценил его действенность. Доказывая,

что нельзя проверять орфограмму в основе по сильной позиции в окончании (словами *земля* или *земли*), ученики задаются вопросом о том, как же проверить эту орфограмму правильно. В ответе одного из персонажей, Коли, задан один из возможных способов проверки — по словарю. Следует обсудить с ребятами, насколько хорош такой способ. Ведь они знают, что к словарю следует прибегать только тогда, когда другие способы проверки не «работают». Возможно, они сами предложат действовать так, как при проверке орфограмм в корне, — искать сильную позицию в той же части слова. Если такого хода рассуждения не возникнет, можно предложить ученикам точку зрения персонажей учебника (с. 17–18). Важно поставить перед ребятами вопрос: что нужно знать и что нужно уметь, чтобы проверять орфограммы перед корнем или за ним так же, как орфограммы в корне? Для этого нужно вспомнить, чему ребята учились, прежде чем искать проверку в корне. Конечно же, выделять корень слова, подбирать к нему родственные слова. Нужно подвести учеников к выводу о том, что теперь для них важно узнать, что это за части — перед корнем и за ним, какие у них «работы», а еще научиться их выделять. Свои вопросы ученики могут представить в графической форме:

Следующий урок будет посвящен формированию понятий о приставках и суффиксах как значимых частях основы слова. Для анализа следует предложить ученикам ряд однокоренных слов. Они доказывали раньше, что такие слова объясняются одним словом (имеют общую мотивацию), но никогда не анализировали, в чем же отличие в значениях родственных слов и какие части «отвечают» за это. Задача этого урока — выявить значения, которыми одно родственное слово отличается от другого, и закрепить их за частью, которая есть в одном и отсутствует в другом. В результате последовательного сравнения значений и состава отдельных пар родственных слов, как это задано в учебнике (задания 19–20), у детей формируется понятие о том, что звуковые отрезки перед корнем и за ним — части, которые несут определенное

значение, дополняя им значение корня. Так уточняется представление о лексическом значении слова — оно складывается из значения его частей. На этом же уроке вводятся термины — приставка и суффикс, предъявляются общепринятые их обозначения. Задание 21 учебника, где задаются невозможные решения (подобрать слово, основа которого состоит только из приставки и суффикса), обнаруживает перед учениками ту истину, что главной частью в слове является корень. Без него нет слова. Приставка и суффикс необязательны для слова: есть слова и без них. В связи с этим возникает вопрос о том, для чего нужны приставка и корень, так ли уж они важны для языка.

На следующем уроке учащиеся выявляют роль приставок и суффиксов в образовании новых слов. Здесь важно показать отношения между производным и производящим словами. Нацелить на анализ того, какое из двух слов является производным, помогает их сравнение: какое возникло раньше? Этот ход ориентирует на сравнение состава основ двух слов и их значений: раньше возникло то слово, которое короче. То, которое длиннее, произошло от него и объясняется им. Так задается важный инструмент словообразовательного анализа. А без него, как известно, морфемный анализ далеко не всегда возможен. Таким образом, элементарные знания по словообразованию, которые получают учащиеся, оказываются на службе у анализа слова по составу, т. е. морфемного анализа.

Важно на этом этапе показать омонимию и синонимию открытых учениками частей основы — так, как это было с корнем. Эти знания значимы для формирования способа проверки орфограмм в приставках и суффиксах: искать сильную позицию нужно в **той же** части слова. Это значит, что она должна состоять из тех же звуков и иметь то же значение (задания учебника 26, 27 и др.).

Усвоив понятие о приставках и суффиксах как значимых частях основы, ученики могут на его основе вывести способ выделения этих частей в слове. Мотив для овладения способом создает ситуация, когда в одном и том же слове по-разному определяют эти значимые части. Разные результаты разбора слова заданы в учебнике через персонажей (задание 32).

Однако на уроке такие разные решения могут возникнуть и сами по себе — в силу несформированности способа. Ученики должны удерживать поставленную раньше задачу на правописание приставок и суффиксов, поэтому так важен вопрос к ним: для чего нужно уметь определять в словах суффиксы и приставки? Ответ: чтобы искать проверку в той же части. Было бы хорошо, если бы дети показали это с помощью моделей:

Поставив задачу научиться выделять в основе также приставку и суффикс, дети должны приступить к разбору какого-нибудь слова по составу. Умение выделять в слове окончание и основу, а в основе — корень, а также новые знания о приставках и суффиксах помогут им найти оптимальную последовательность действий при анализе слова по составу. Такая работа может вестись фронтально, когда один из учеников работает у доски, а все остальные выступают контролерами его действий. В учебнике дана такая последовательность действий (задание 33, с. 29), поэтому она может служить учителю ориентиром в организации этого этапа урока. Можно также сравнить результаты работы в классе с тем, что предлагает учебник. Отработке умения разбирать слово по составу следует посвятить следующий урок.

Познакомившись с русскими приставками, ученики могут научиться отличать их от созвучных предлогов и осознанно пользоваться способом проверки орфограммы «раздельное написание предлогов со словами-названиями». Организовать такую работу помогут задания 39–41 учебника и соответствующие задания в рабочей тетради.

Следующий этап работы — правописание приставок и суффиксов. Задача этого этапа — уяснение того, что написание этих частей основы, так же как и корня, подчиняется основному закону письма. В учебник и рабочие тетради включен материал, который позволяет проследить правописание наиболее распространенных приставок и суффиксов. Вместе с тем в их число не вошли приставки и суффиксы с нефонемными написаниями. Они станут предметом изучения в средней школе.

Путь рассмотрения того, как пишется та или иная приставка (тот или иной суффикс), является общим. Нужно, чтобы дети перенесли способ проверки корня на способы проверки этих частей. Это выделение орфограммы в этих частях основы, нахождение однопрефиксальных или односуффиксальных слов, отбор среди них тех, которые содержат сильную позицию и могут служить проверочными. При этом сначала задача должна облегчаться: детям не так просто находить слова с тем же суффиксом и с той же приставкой. Мешает небольшой словарный запас. Поэтому при отработке действия проверки поначалу **предлагается** ряд слов с той же значимой частью, из которых ученику нужно выбрать проверочное. Со временем за определенной частью закрепляется проверочное слово (***-ость-***: *злость*, ***-ник-***: *печник* и т. п.). Как известно, суффиксы отличаются бóльшим разнообразием, чем приставки, поэтому им уделено в программе и учебных книгах большее внимание. Важным является наблюдение учеников над тем, что для ряда суффиксов нельзя найти проверку в живых словах русского языка: их можно проверять по словарю, а лучше — запомнить. Запоминание будет идти быстрее и легче, если детей включить в работу над составлением таблицы суффиксов (с. 49 учебника). Она должна быть незавершенной, с тем чтобы вписывать в нее новые суффиксы.

Материал задания 68 учебника помогает детям увидеть, что в суффиксах также бывает беглый гласный [***о***]. Они учатся проверять орфограммы в таких словах по специальному правилу — с учетом чередования безударного гласного с нулем звука.

В содержание этой темы входит также проверка орфограмм сильных позиций в приставках и суффиксах. Научившись выделять приставку, ученики могут наконец разрешить вопрос о написании в словах букв Ь и Ъ. Работая со словами в задании 57 учебника, они выявляют особенность позиции звука [*й'*] в словах с буквой Ъ: предшествующий ему согласный является конечным звуком приставки. Схема обозначения звука [*й'*] дополняется на уроке этой позицией.

Ученики сталкиваются также с орфограммой О, Ё после шипящих в суффиксе *-онок-* (*зайчонок*) и приходят к выводу о том, что здесь всегда пишется буква О.

Глава 3
ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ОКОНЧАНИЯХ РУССКИХ СЛОВ

После усвоения способов проверки орфограмм в различных значимых частях основы правомерно перейти к завершающему этапу в формировании орфографического действия — правописанию окончаний русских слов. Однако перенести известный способ на написание окончаний так, как это было сделано при изучении приставок и суффиксов, нельзя. Ведь речь идет о части, принципиально отличающейся от основы по своей роли в слове. Если основа слова выражает его лексическое значение, то окончание — значения грамматические. Поиск сильной позиции в том же окончании предполагает наличие грамматических знаний. Это прежде всего знания о том, что сходные значения имеют окончания слов одной части речи. Это означает, что ребенок должен научиться относить слово к той или иной части речи. Для этого он должен понять сам принцип объединения слов в лексико-грамматические классы, которые и называют частями речи. Ученику должно открыться то, что в такие группы слова объединяются по набору своих грамматических значений и их характерным особенностям. Потребуются ученикам также знания о том, что слова одной части речи отличаются типом изменения и соответственно набором окончаний: у существительных есть склонения, а у глаголов — 1-е и 2-е спряжения. Чтобы проверять орфограммы в окончаниях, нужно уметь определять тип склонения или спряжения.

Все сказанное говорит о том, что перейти к проверке орфограмм в окончаниях слов невозможно, не уделив внимания грамматике. Этим и объясняется то, что этот раздел открывают такие важные темы, как «Лексическое и грамматическое значения слов», «Формирование понятия о частях речи».

Если сравнить предлагаемую программу с другими программами по русскому языку в системе развивающего обучения, то можно увидеть, что в ней по-новому осмыслен порядок изучения частей речи и синтаксических единиц — словосочетания и предложения. Авторы исходят из того, что в овладении понятием о частях речи ученик проходит путь от эмпирического его

усвоения уже в период обучения грамоте, где без категоризации слов обойтись нельзя, до выявления грамматических особенностей слов, необходимого для работы над правописанием окончаний разных частей речи. Именно на этом этапе есть все условия для того, чтобы сформировать у учащихся обобщенное понятие о частях речи. Для этого необходимо установить различия между лексическим и грамматическим значениями слова и соотнести грамматические свойства с общим значением слова как части речи (его способностью обозначать предмет, признак предмета, действие и т. п.), наконец, ввести названия частей речи (термины) и перейти к проверке орфограмм в окончаниях существительных, прилагательных, глаголов. Введение обобщенного понятия о частях речи, рассмотрение основных, известных на этот момент, грамматических свойств отдельных частей речи, введение их названий на этапе, предшествующем работе над правописанием их окончаний, являются принципиально новыми моментами для развивающего обучения русскому языку в начальной школе.

Раздел 1
ЛЕКСИЧЕСКОЕ И ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ О ЧАСТЯХ РЕЧИ

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
Тема 1. Какие значения слова выражает его окончание?	
1	Постановка задачи на письмо окончаний русских слов без пропусков букв
2	Изменение слов, отвечающих на вопрос к т о? ч т о? по числам и падежам
3	Проверка орфограмм в основе слова путем его изменения по падежам. Набор падежных слов и падежных вопросов
4	Определение падежной формы слова в тексте (по падежным словам и вопросам)

Продолжение

№	Темы уроков
5	Падежные окончания-омонимы. Способы их различения. Роль вопросов к т о? что ? в различении окончаний-омонимов
6	Роль предлогов в выражении падежных значений. Падежные и смысловые вопросы
7	Своеобразие значений, выражаемых окончаниями. Сопоставление грамматических значений с лексическим значением слова
8	Значение рода слов, отвечающих на вопрос кто ? что ?
9	Способы определения рода. Понятие о начальной форме слова
10	Зависимый характер грамматических значений рода, числа и падежа слов-названий признаков
11	Способ определения грамматических значений слов-названий признаков в тексте
12	Отличия в характере грамматических значений слов-названий признаков и слов, от которых они зависят. Род переменный и постоянный
13	Зависимый характер значений рода и числа слов-названий действий
14	Выражение значения лица в окончаниях слов-названий действий
15	Орфограмма «мягкий знак после шипящих в окончаниях 2-го лица единственного числа»
16	Формирование понятия о грамматическом значении времени
17	Особенности изменения слов-названий действий в прошедшем и в настоящем (будущем) времени. Две формы будущего времени
18	Нахождение в тексте слов-названий действий по их грамматическим значениям. Неопределенная форма этих слов

Продолжение

№	Темы уроков
19	Слова с разными наборами грамматических значений как части речи русского языка. Закрепление за ними названий: существительное, прилагательное, глагол
20	Определение в тексте слов разных частей речи по их грамматическим значениям
21	Контрольная работа «Что я знаю о частях речи?»
Тема 2. Система падежных окончаний имен существительных	
22	Омонимия падежных окончаний
23	Синонимия падежных окончаний
24	Выделение наборов падежных окончаний имен существительных
25–26	Определение набора падежных окончаний существительного по его начальной форме
27	Буква Ь после шипящих на конце имен существительных
28	Постановка задачи на проверку орфограмм в окончаниях имен существительных

Организация работы

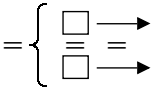
Тема 1. Какие значения слова выражает его окончание?

Изучение раздела начинается с урока постановки задачи на правописание окончаний русских слов. Он должен начаться с записи текста, в котором пропущены орфограммы слабых позиций в разных частях основы и в окончаниях слов. Дети должны убедиться, что владеют способами проверки орфограмм в основе. В тексте из задания 86 учебника пропущены такие орфограммы в основах слов, которые легко проверяются подбором однокоренных слов и слов с той же приставкой. Поскольку дети убедились (в ситуации успеха), что поставленная ранее задача решена, правомерно поставить новую задачу. Она лежит

на поверхности: на месте орфограмм в окончаниях слов (в тексте учебника это *отплясыва_т, в неб_, бедн_го*) остались пропуски. Учитель может обратиться к ученикам с вопросами: чему осталось научиться, чтобы писать слова без пропусков? Пришло ли время научиться проверять орфограммы в окончаниях? Как действовали, проверяя части в основе? Что если действовать так же с окончаниями?

Учитель должен предложить детям поработать с моделями проверки орфограмм в разных частях основы: отталкиваясь от них, построить модель проверки орфограмм в окончании:

Теперь ученикам предстоит ответить на вопрос, что нужно знать и уметь, чтобы проверять таким способом орфограммы в окончаниях. Такой анализ должен опираться на модель. Ее нужно прочитать и сделать вывод о том, на каком этапе проверки возникает вопрос: как это сделать? Если у детей есть иллюзия, что они легко найдут для проверки то же окончание, учитель должен предложить им объяснить, что значит **то же** окончание. Это работа с моделью: ученики должны построить модель одного и того же окончания. Опорой в такой работе будут служить модели одного и того же корня, приставки, суффикса. Важно, чтобы ребенок шел от общего представления о значимой части слова: это последовательность звуков, которая выражает то или иное значение. Поэтому в модели одного и того же окончания нужно показать тождество формы (те же звуки) и содержания (то же значение):



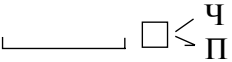
Следующий этап рассуждений — выяснение того, что значит то же значение. О каком значении идет речь? На что может указывать окончание? Для работы детям можно предложить пары слов: парта- парты, парта — парту. Каким значением отличаются слова в паре? Что на это указывает? Сколько значений у окончания в слове *парта*? Одно или два? А может быть больше значений: два, три? Можем быть уверены, что правы? Что нужно сделать со словом, чтобы узнать о его значениях?

Последний вопрос очень важен. Мысль о том, что значение у слова есть тогда, когда его можно противопоставить другому значению, должна присутствовать каждый раз при анализе слов как частей речи. Форма *парта* противопоставлена форме *парты*. Значит, у этого слова есть значение числа. Для детей это положение должно звучать так: чтобы узнать, есть ли у слова какое-то значение, с ним нужно поработать, например попробовать изменить по этому значению. Поэтому на уроке постановки задачи (правописание окончаний) должна обозначиться промежуточная задача: чтобы искать проверку в том же окончании, нужно знать, какие «работы» есть у окончаний, сколько их. Эту задачу нужно зафиксировать в модели — с помощью вопроса над стрелками.

В изучении темы «Какие значения слова выражает его окончание?» следует опереться на то, что уже известно учащимся. Ведь, проверяя орфограммы в основе, они учились изменять слова разных частей речи по основным грамматическим значениям. Об изменении слов по числу и для связи с другими словами (по падежу) дети узнали еще раньше, выделяя в слове основу и окончание. Поэтому можно говорить, что понятия о числе и падеже в самом общем виде уже сформированы. Что же касается других грамматических значений, таких, как род, лицо, время, то понятие о них не вводилось. Ученики учились изменять слова по этим значениям, пользуясь способом подстановки слов-эталонов (при изменении по роду — *он, она, оно,* а также изменяя по времени — *теперь, раньше, потом*). Помогала также связь слов с другими словами. Например, при изменении слов по падежу: есть *земля* — нет *земли*, слов-названий признаков — по числу, роду и падежу: лес *зеленый* — елка *зеленая* и т. п., слов-названий действий — по числу, роду и лицу: ученик *читал* — ученики *читали* и т. п. Теперь же, чтобы узнать о «работах» окончаний, детям нужно последовательно рассмотреть суть каждого из грамматических значений существительных, прилагательных и глаголов. Ведь именно в окончаниях этих частей речи им предстоит проверять орфограммы слабых позиций. Понятно, что грамматические значения на этом этапе изучаются в самом общем виде. Конкретизировать усвоенные понятия дети смогут в 4 классе, последовательно рассматривая части речи русского языка в их системе, а затем и в основной

школе. Сейчас же знакомство с грамматическими значениями слов подчинено орфографической задаче: правописанию окончаний, которые эти значения выражают.

Уроки, посвященные значениям числа и падежа существительных (этот термин пока не введен), являются рефлексией того, что уже было известно ранее. Новой для детей будет задача на сравнение характера двух этих значений: число не зависит от окружения слова, а падеж зависит: связываясь с разными словами в тексте, оно изменяет свой падеж: разрезала тыкв**у**, к корке тыкв**ы**, тыкв**а** превратилась (задание 89 учебника). Эту особенность падежного значения ученики должны показать на модели таких слов:



Кроме того, падежные окончания предстанут перед детьми в полном их наборе. Сделать это позволяет орфографический ход: задача проверить орфограмму в основе слова его изменением по падежам. Ученики умеют изменять слово по падежу. Для этого они связывают его с одним из слов: *есть* или *нет*. Но на этот раз им предлагается проверить все возможные изменения слова — связать их не с одним словом, а с разными словами (они получат название падежных) в сочетании с падежными вопросами.

Учитель должен осознавать, что задача состоит не в том, чтобы научить ребят изменять слова по падежам. Задача состоит в том, чтобы они пришли к представлению об одном и том же окончании как окончании из одного и того же набора (типа склонения). Поэтому сейчас не стоит вводить названия падежей. Это трудоемкая задача, которая может увести детей в сторону. Она будет решаться в 4 классе.

Дети должны поработать с двумя словами — одушевленным и неодушевленным существительными. В задании 90 учебника это слова *горец* и *палец*. Тогда им станет понятно, почему существует два вида падежных вопросов: к т о? и ч т о?, к о г о? и ч е г о? и т. д. Понятно, что это представление далеко от понятия об одушевленных и неодушевленных существительных. Знание это опирается на языковой опыт: к чему можно поставить вопрос к т о? К живым существам: людям, животным. А вопрос ч т о? К неживым предметам: вещам, предметам неживой

природы, явлениям природы, растениям и т. п. В будущем такие наблюдения станут хорошей основой при изучении значения одушевленности-неодушевленности, дополнившись знанием о различиях в системе падежных окончаний существительных.

Новым для учащихся является также задание на определение падежа слова в тексте подстановкой падежного слова и падежных вопросов. Цель такой работы — показать явление омонимии окончаний (задания 91–93 учебника), роль предлогов как «помощников» окончаний, а также обнаружить разницу между падежными и смысловыми вопросами: с высоты — с чего? и откуда? (задания 94–96 учебника), готовя почву для формирования понятия о склонении и его типах.

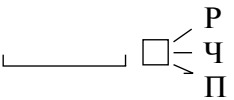
Далее задание на определение грамматических значений слов в тексте видоизменяется: ребятам предлагается найти в тексте слова с заданными грамматическими значениями (они фиксируются с помощью схем этих слов — задание 97 учебника). При этом текст подбирается так, чтобы в нем было несколько разных слов, но с одним и тем же набором грамматических значений (тех, которые заданы схемами). В ходе такой работы обнаруживается тот факт, что разные слова (слова с разным лексическим значением) могут иметь одни и те же грамматические значения. Объяснение этого выводит детей на сравнение двух типов значений в языке — лексического и грамматического, выяснение их особенностей. Такое сравнение позволяет обнаружить отличительное свойство каждого: лексические значения индивидуальны (они у слова собственные), а грамматические универсальны (они общие для многих слов). Чтобы усвоить понятие о частях речи — классах слов с общим набором грамматических значений — и перейти к проверке окончаний в каждой из них, нужно вывести эти наборы. Для существительного эта задача решается с усвоением понятия о грамматическом значении рода.

Поставить задачу на выявление еще одного грамматического значения можно, предложив ученикам сравнить окончания слов с одинаковыми значениями числа и падежа: *полено, куклу, лоб* (в тексте эти слова в винительном падеже). Они должны попытаться ответить на вопрос, почему значения одинаковые, а окончания разные. Понятно, что ответ на этот вопрос требует специального анализа. Понятие о роде лучше

вводить на одушевленных существительных, где оно в известной мере связано с полом живых существ. Так, для детей не составит труда выполнить задание 99 учебника: подставить вместо слов *он* и *она* нужные слова (выбрать их из слов для справки). При этом выбирают ученики из двух слов, каждое из которых можно подставить в текст, например из слов *ястреб* и *коршун, мама и сестра, цыпленок* и *утенок* и т.п. Поэтому тексты у них получаются разные. В этом ребята должны убедиться сами, сравнив свои работы. Вместе с тем никто из них не подставит вместо *он* слово *сестра* или вместо *она* слово *ястреб*. Ученики приходят к выводу, что между этими словами есть различие, о котором они раньше не задумывались. Нужно предложить им понаблюдать также за другими словами: попробовать подставлять вместо них слова *он* или *он*а. Теперь это могут быть также неодушевленные существительные, среди которых будут слова среднего рода. Ученики без труда определят, что вместо слов *метро, кресло* и др. нужно подставлять слово *оно*. Такая работа предоставляет случай поработать над правописанием словарных слов мужского, среднего и женского рода.

Объединяя слова по значению рода (по тому, какое слово — *он*, *она* или *оно* — вместо них подставляется), дети должны сравнить окончания слов в каждой группе. Это приведет их к выводу о том, что указывать на различие между словами в каждой из 3 групп — «работа» окончания. Можно предложить детям самим найти слово-название для этой «работы», а затем назвать им термин — значение рода. Этим значением следует дополнить модель слов, отвечающих на вопрос *к т о? ч т о?* При этом нужно обсудить, нужен ли для этого крючочек. Нужно вспомнить, на что он указывает, обозначая падеж. Зависит ли род слов, с которыми дети работали, от других слов, если его можно определить в отдельно взятых словах: *компьютер, лестница, окно*?

То, что получилось у ребят, нужно сравнить с моделью в учебнике:



Работая над значением рода, следует соотнести его с группой тех окончаний, которые на него указывают. При этом

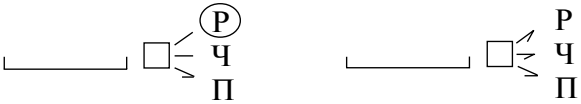
ученики должны запомнить, какие из них являются типичными для каждого из значений рода. Это будет пропедевтикой для усвоения в дальнейшем типов склонения имен существительных.

В отличие от падежного, значение рода определяется по начальной форме слова. Именно в этой форме ребенок находит окончание, которое соотносит потом с отдельным набором. Этой же формы требует и способ подстановки слов *он, она, оно*. На усвоение понятия о начальной форме слова как таковой, в которой оно представлено в словаре, направлено задание 105 учебника. Здесь же вводится термин «именительный падеж».

Следующий этап — определение того, какие грамматические значения выражают слова-названия признаков (имен прилагательных). Известно, что прилагательные грамматически и по смыслу зависят от существительных. Их грамматические значения полностью повторяют соответствующие значения существительных. Этим и определяется ход учебно-поисковой работы учащихся. Для решения поставленной задачи нужно научиться находить в тексте существительное, от которого прилагательное зависит, и определять его грамматические значения, что уже ученикам под силу. Организовать такую работу учителю поможет материал к заданиям 108–110 учебника. Выполняя задание 110, ученики должны вывести последовательность действий, которая поможет им отработать умение определять грамматические значения слов-названий признаков.

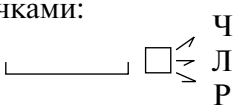
В ходе описанной работы ученики убеждаются, что набор грамматических значений прилагательных тот же, что и у существительных, однако характер их иной: они несамостоятельные, зависимые. Это качество следует отразить в модели: все значения будут обозначены крючочками. В связи с этим дети должны выявить принципиальное отличие в значении рода этих слов: у одних он постоянный, у других же — переменный. К этому выводу ученики могут прийти, связывая друг с другом существительные и прилагательные из двух столбиков. При этом обнаружится, что меняться приходится прилагательным — в зависимости от того, какой род у существительного, с которым оно связывается. Отсюда и вывод: одни слова род **имеют**, другие же — **изменяются** по роду. Нужно попросить детей

отразить это различие в модели, а затем предложить им вариант учебника. В модели учебника род существительных взят в кружочек, что указывает на его постоянство:



Выбирая из текста слова, которые подходят к одной и другой модели, дети усваивают представление о том, что слова с одинаковым набором грамматических значений объединяются в языке в группы, иначе говоря, у них формируется понятие о частях речи.

Завершающий этап грамматического анализа — выявление набора грамматических значений слов-названий действий (глаголов). Дети знают, что часто именно они «диктуют» другим словам падеж. А как изменяются они сами? От чего это зависит? Найти ответы на эти вопросы ученикам поможет текст к заданию 115 учебника. Раскрывая скобки, они вынуждены будут менять глаголы-сказуемые по роду и числу, согласуя их со значениями рода и числа существительных-подлежащих. Текст к заданию 117 показывает еще одну зависимость слов-названий действий — зависимый характер значения лица. Свои «открытия» ребята должны показать на модели, пользуясь уже привычными для них значками:



Открывая значения окончаний слов-названий действий, дети выводят способы определения этих значений — по значению слов, с которыми они связаны (по значениям существительных-подлежащих), или же путем подстановки слов-эталонов *он, она, оно* или слов *я, ты, он (она. оно)*. Учителю следует отвести некоторое время на отработку этих действий.

Работая с окончаниями, указывающими на лицо (личными окончаниями), ученики сталкиваются с орфограммой сильной позиции в окончаниях 2-го лица единственного числа — написанием буквы Ь после шипящих. Она будет отрабатываться в дальнейшем — по ходу изучения других грамматических особенностей глаголов.

Центральным в системе грамматических значений является значение времени. Усвоив его, дети научатся изменять глаголы по другим грамматическим значениям. Ведь по лицам изменяются слова в настоящем и будущем времени. По родам же — слова в прошедшем времени. Особая роль значения времени определяется также тем, что без него невозможно содержательно ввести понятие о предложении. Прежде всего временная актуализация содержания делает предложение коммуникативной единицей — средством языкового общения. Поэтому усвоение этого понятия служит пропедевтикой синтаксических знаний.

Задачу на выявление нового грамматического значения — времени — можно поставить в связи с анализом двух временных форм глагола (в задании 121 учебника это слова *горюет* и *горевала*). Анализ грамматических значений этих форм показывает, что одна из них изменяется по лицам (*горюет — горюю — горюешь*), другая же — по родам (*горевала — горевал — горевало*). Это побуждает найти в этих формах то, что объяснит замеченное различие. Этот вопрос нужно дать для обсуждения в группах. Если дети сами не увидят разную временную соотнесенность этих слов, нужно задать наводящие вопросы: можно произнести слово *горюет* вместе со словом *теперь*? А со словом *раньше*? То же самое ребята должны проделать и со словом *горевала*. Затем предлагается изменить одно из слов так, чтобы оно означало «потом». Сравнение значений слов-подсказок *теперь, раньше, потом* доказывает, что глаголы отличаются значением времени. Необходимо при этом уточнить, что значит *теперь, раньше, потом*. Когда это? Учитель может объяснить детям, что точкой отсчета является момент разговора, когда эти глаголы произносятся, т. е. момент речи. Поэтому *теперь* означает *в момент речи*. О таком времени говорят *настоящее*. *Раньше* означает *до момента речи*. Это *прошедшее* время. *Потом*, т. е. *после момента речи,* — время *будущее*. Модель слов-названий действий ученики дополняют символом В — время.

Здесь же есть смысл выявить две разные формы будущего времени: простую и сложную. Это предупредит ошибки в выделении сказуемого при изучении синтаксиса (задания 127–128 учебника).

Для правописания личных окончаний существенно то, умеют ли ученики ставить глаголы в неопределенную форму. Они должны определять по ней тип спряжения. Поэтому при изучении грамматических значений глаголов следует остановиться также на этом понятии. Здесь нужно использовать то, что уже известно учащимся о начальной форме других слов. Поэтому правомерно отослать их к словарю, с тем чтобы выписать оттуда слова-названия действий в их начальной форме (задание 130 учебника). Анализируя выписанные слова, ученики определяют, что они не указывают ни на число, ни на род, ни на лицо, ни на время. Нужно предложить им самим придумать название для такой начальной формы, а затем познакомить с общепринятым — неопределенная форма.

Ученики должны употреблять в этой форме слова и узнавать ее. Поэтому им нужно выявить ту часть, которая отличает ее от других форм. Для этого лучше всего сравнить слова в неопределенной форме со словами в форме прошедшего времени. Такое сравнение приведет к выводу: на прошедшее время указывает суффикс *-л-*, а на инфинитив — часть *-ть*: хохота**л**а — хохота**ть**, пожима**л**а — пожима**ть** и т.д. Самостоятельно определить, какая это часть — суффикс или окончание, дети не смогут. Этот вопрос является дискуссионным в грамматике. Поэтому можно ограничиться комментарием о том, что *-ть*, *-ти*, *-чь* в неопределенной форме слов-названий действий называют их **суффиксом**.

Теперь, когда выведены наборы основных грамматических значений существительных, прилагательных и глаголов, есть все основания для введения понятия «часть речи» и соответствующих терминов.

Работу следует начать с того, что предложить ученикам составить предложения из слов разных частей речи. Сначала из слов: *малина, спелый, краснеть*, а затем — из слов: *синий, синь, синеть.* Различие между словами в каждой группе очевидно: в первой группе слова сочетаются по своим лексическим значениям, во второй же получается «масляное масло». Это однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи. Если из слов первой группы составить предложение для детей не составит труда, то со словами второй группы дело обстоит сложнее. Их грамматические значения позволяют им соединиться в предложение: *Синеет синяя синь*. Гном Пишинетак твердит

ребятам, что это предложение, но они с ним не соглашаются. Чтобы выяснить, кто прав — гном или ребята, учащимся нужно поработать в группе и всем вместе обсудить вопросы: чем гном хотел сбить с толку ребят? Похоже ли *Синеет синяя синь* на предложение? Чем? А в чем отличие? Ученики должны проанализировать грамматические значения в парах слов: **спелый — синий, малина — синь, краснеть — синеть**. А затем объяснить, как они ведут себя в предложении. Этот анализ направлен на то, чтобы выявить важную особенность слов одной части речи: независимо от их лексического значения они одинаково ведут себя **в речи**. Такой вывод позволяет мотивировать термин — части речи, раскрыть его внутреннюю форму.

Теперь можно предложить ученикам выписать из текста слова разных частей речи — с опорой на те модели, которые они составили для них. Здесь же уместно поставить вопрос о названиях частей речи. Нужно предложить детям пофантазировать и придумать свои названия. Хотя вполне возможно, что термины **существительное**, **прилагательное**, **глагол** на слуху у детей: они могли слышать их от других детей, от родителей. Дети могут сразу же надписать каждую из моделей. С этого дня вместо громоздких описательных названий ученики будут пользоваться общепринятыми терминами.

Еще один урок следует отвести на отработку умения относить слова к той или иной части речи (задания 134–135 учебника). Разрешив все обозначенные задачи, учащиеся готовы к тому, чтобы приступить к орфографической работе — выведению способов проверки орфограмм в окончаниях разных частей речи.

Тема 2. Система падежных окончаний имен существительных

Для того чтобы подтвердить гипотезу, что окончания существительных пишутся по закону русского письма: $\underset{-}{\square} = \underset{+}{\square}$, необходимо доказать, что у разных существительных может быть один и тот же набор окончаний. Ведь «работает» один и тот же корень в разных словах; возможно, в разных словах может «работать» одно и то же окончание. Ответ на этот вопрос позволит учащимся раскрыть тайну проверки орфограмм в окончаниях.

Но прежде нужно проверить, хорошо ли учащиеся понимают, что такое одно и то же окончание. Для решения этой задачи используется материал заданий 137–144 учебника и заданий 39–41 рабочей тетради. Учитель предлагает детям записать скороговорку *На дворе трава, на траве дрова* по памяти (задание 137 учебника). Возможен и другой вариант предъявления скороговорки. На доске учитель записывает слова: *двор, трава, дрова* — и предлагает составить из них предложение. Дети, конечно же, составят текст скороговорки: им она хорошо знакома. Далее предлагается выделить в словах скороговорки окончания и основы и выписать слова с одним и тем же окончанием. Учитель должен понимать, что задание это с «ловушкой»: в парах существительных *(на) траве — (на) дворе, дрова — трава* звуковой (фонемный) состав окончаний одинаковый, а грамматические значения, о которых сообщают окончания, — разные. Значит, в скороговорке нет слов с одним и тем же окончанием. Задание предлагается выполнить в группах и доказать свою точку зрения. Результаты, предъявленные группами, могут быть различными: при определении одного и того же окончания некоторые учащиеся будут ориентироваться только на их форму, не учитывая при этом грамматических значений, о которых сообщают окончания. Различные точки зрения объективируются на доске, и каждая из них аргументируется:

1) (на) двор[е] трав[а]
= =
(на) трав[е] дров[а]

2) (на) двор[е] → Ⓟм., Ч ед., П на ком? на чем? трав[а] → Ⓟж., Ч ед., П кто? что?
= ≠ = ≠
(на) трав[е] → Ⓟж., Ч ед., П на ком? на чем? дров[а] → Ч мн., П кто? что?

При подготовке к уроку учитель должен предвидеть и другой вариант: все дети сделали вывод, что в парах существительных *(на) траве — (на) дворе* и *трава — дрова* одни и те же окончания. В этом случае следует предложить детям выписать эти пары слов одно под другим, в каждой паре определить грамматические значения слов и сравнить их:

(*на*) *двор*[*е*]→Ⓟ м., Ч ед., П на ком? на чем? трав[а]→Ⓟ ж., Ч ед., П кто? что?
= ≠ ≠ = = = ≠ ≠ ≠ =

(на) трав[е]→Ⓟж., Ч ед., П на ком? на чем? дров[а]→—, Ч мн., П кто? что?

Результат сравнения, зафиксированный в такой записи, позволяет учащимся сделать вывод: окончания в парах слов разные, поскольку грамматические значения, о которых они сообщают, разные (в первой паре не совпадает значение рода, во второй — значение числа), хотя звуковой состав окончаний один и тот же.

Для того чтобы ввести термин «окончания-омонимы», необходимо вспомнить, как называются слова, которые звучат одинаково, но имеют разное лексическое значение. Пусть дети приведут несколько примеров слов с корнями-омонимами.

Схему окончаний-омонимов дети составляют в группах, после чего сравнивают их с той, которая задана в учебнике, и по ходу сравнения корректируют свою.

Выполняя задание 138, с помощью схемы дети находят в каждом предложении (народной примете) имена существительные с омонимичными окончаниями и выписывают те предложения, которые содержат такие существительные. Работу с первым предложением лучше произвести коллективно, чтобы зафиксировать последовательность действий при определении одного и того же окончания и разных окончаний.

Приводим образец записи, в которой отражен порядок и результаты работы:

на дуб { [*е*]→Ⓟ м., Ч ед., П на ком?, на чем?
= ≠ ≠ = ≠
к зим { [*е*]→Ⓟ ж., Ч ед., П к кому? к чему?

Много желудей на дубе — к строгой зиме.

С остальными предложениями дети могут работать самостоятельно.

Задания 139–142 выполняются в такой последовательности. Существительные выписываются парами одно под другим, определяются их грамматические значения, после чего сравниваются звуковой (буквенный) состав окончаний и их

«работа» и делается вывод, это одно и то же окончание или разные. Вывод фиксируется не только в виде словесной формулировки, но и в графической схеме. Схемы, составленные учениками в группах, сравниваются с образцами, которые представлены в учебнике. Задание 142 носит еще и диагностический характер: оно позволяет не только оценить, насколько каждый ученик овладел умением определять одно и то же окончание, но и проверить, на что он при этом ориентируется — на звуковой состав окончания или на его буквенную форму. Задание предназначено для индивидуальной работы. Результаты его выполнения выносятся на доску, коллективно обсуждаются, отметаются неверные. Например, учащиеся предложили три таких варианта решения задачи: одни выписали слова *у стола — река*, другие — слова *река — земля*, третьи вообще не нашли слов с одинаковыми окончаниями. Авторы каждого варианта должны доказать всему классу свою точку зрения. В ходе анализа предъявленных решений ученики приходят к выводу, что при определении одного и того же окончания необходимо ориентироваться на его звуковой состав, а не на буквы. Буква может ввести в заблуждение: ведь один и тот же гласный звук обозначается разными буквами в зависимости от того, после мягкого или твердого согласного он стоит. Значит, правильное решение задачи — у слов *река* и *земля* окончание одно и то же.

Следующий шаг — проверить, будут ли окончания этих слов одинаковыми и в других падежах (задание 143). Для удобства работы и в целях экономии времени задание дублируется в рабочей тетради (задание 42, с. 28). Итак, учащиеся обнаружили два слова, у которых в начальной форме и в остальных падежных формах окончания совпадают. Следует графически зафиксировать особенности таких существительных: *Ⓡ ж., Ч ед., П им.* и привести примеры слов, которые в начальной форме имеют такие же грамматические значения и такой же звуковой (фонемный) состав. Вывод, к которому приходят дети, таков: слова с разным лексическим значением, относящиеся к одной и той же части речи — существительному, могут иметь один и тот же набор падежных окончаний. Возникает вопрос: есть ли другие группы существительных с другими одинаковыми окончаниями? На этот вопрос помогут ответить задания следующей главы.

Раздел 2
ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ПАДЕЖНЫХ ОКОНЧАНИЯХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Анализ грамматических значений имен существительных, носителями которых являются окончания, а также их звукового (фонемного) состава приводит учащихся к выводу, что разные слова могут иметь один и тот же набор окончаний. Это дает возможность выделить четыре набора падежных окончаний имен существительных (впоследствии при подробном изучении этой части речи в 4 классе они будут объединены в три типа склонений).

Выявление четырех наборов падежных окончаний (типов склонения) имен существительных впрямую подводит учеников к решению задачи правописания падежных окончаний. Устанавливается соответствие орфограмм слабых позиций основному закону русского письма. Исходя из этого выясняется и способ проверки орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях имен существительных, заключающийся в приведении звука к сильной позиции. Если при проверке орфограмм в значимых частях основы этот способ реализовывался путем подбора одноморфемных слов, то для проверки орфограмм в окончаниях необходимо заменить данное слово в предложении другим *с тем же набором* падежных окончаний, в котором слабый звук находится в сильной позиции. Обобщенный характер такого способа проверки орфограмм в падежных окончаниях позволяет осуществлять отработку соответствующего орфографического умения сразу на всех падежных формах всех типов склонения существительных.

Определение способа проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях прилагательных — подстановки проверочного слова в позицию проверяемого — связывается с зависимостью их грамматических значений от соответствующих значений существительного, а также со способностью изменяться по каждому из них.

Таким образом, основной задачей раздела является проверка орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях имен существительных и прилагательных.

В ходе решения этой задачи необходимо решить ряд промежуточных задач:

1. Определить наборы (типы склонений) окончаний имен существительных.

2. Установить способ проверки орфограмм в падежных окончаниях существительных.

3. Установить способ проверки орфограмм в падежных окончаниях имен прилагательных.

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
1–3	Выявление наборов падежных окончаний имен существительных
4–6	Буква Ь после шипящих на конце имен существительных
7	Развитие речи: написание изложения
8	Проверка орфограмм в значимых частях основы. Постановка задачи на правописание окончаний
9	Установление соответствия закону письма написания падежных окончаний имен существительных. Способ проверки орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях существительных
10	Порядок действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных
11–14	Проверка орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях имен существительных
15–16	Буквы О и Ё после шипящих в окончаниях существительных
17–18	Орфограммы в окончаниях множественного числа существительных
19	Обозначение звука [ы] после Ц в окончаниях существительных. Постановка задачи на правописание окончаний прилагательных
20	Соответствие правописания окончаний прилагательных основному закону письма

Продолжение

№	Темы уроков
21	Порядок действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных и прилагательных
22–24	Отработка способа проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных и прилагательных
25	Написание изложения по заданному плану
26	Буквы О и Ё после шипящих в окончаниях прилагательных
27	Окончание ***-ого*** в прилагательных
27	Контроль за применением способа проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных и прилагательных
29–30	Проверочная работа и ее анализ

Организация работы

Остановимся подробнее на организации работы при решении каждой из перечисленных задач. Отметим, что такое изложение материала надо соотносить с поурочным планированием, так как иногда для решения нескольких задач достаточно одного урока, а решение одной задачи подчас возможно лишь в течение ряда уроков.

Решить задачу определения системы падежных окончаний имен существительных призвана глава 6 учебника «Какие группы существительных имеют одинаковые окончания?». Для выявления групп имен существительных, имеющих один и тот же набор окончаний, используется материал заданий 145–150 учебника и заданий 42–46 рабочей тетради. Работа производится в такой последовательности:

1. Определяется набор окончаний заданного существительного. В рабочей тетради дети самостоятельно изменяют существительное по падежам, выделяют окончания.

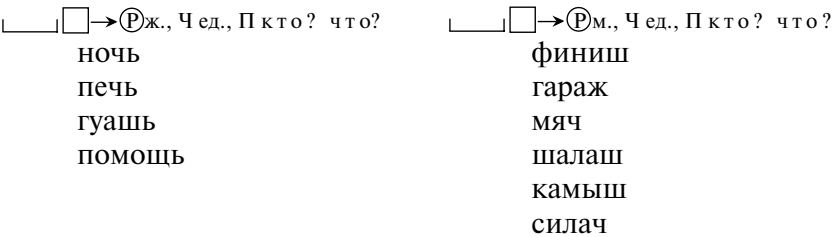
2. По начальной форме (именительному падежу) подбираются существительные с тем же набором падежных окончаний.

3. В графической схеме фиксируются грамматические особенности этих существительных.

4. Производится контрольная операция: определяется соответствие существительных, заданных от имени персонажей, этой схеме.

Параллельно с отработкой способа определения имен существительных с одинаковой системой падежных окончаний рассматривается вопрос об употреблении буквы Ь после шипящих на конце существительных. Учителю следует обратить внимание на нетрадиционную формулировку соответствующего правила: после шипящих в конце существительных Ь пишется только в словах женского рода единственного числа. Тем самым исключается необходимость заучивать все случаи, когда буква Ь не пишется.

Выполняя задание 151, учащиеся выписывают из словосочетаний имена существительные в именительном падеже, распределяя их по наборам окончаний в два столбика. Правописание слов должно быть обязательно проверено по орфографическому словарю. Необходимо, чтобы в классе было несколько словарей Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова для средней школы, поскольку в орфографическом словарике П. А. Грушникова есть не все слова, предложенные в задании для анализа. Естественно, проверяя написание заданных слов по словарю, дети убеждаются в том, что на конце существительных, принадлежащих к одному набору окончаний, мягкий знак после шипящих пишется, а к другому — нет. Пусть в группах дети попытаются объяснить этот факт. В случае затруднения учитель просит обозначить в графической форме общий признак существительных каждого столбика. Запись на доске и в тетрадях учащихся должна иметь такой вид:



На основе этой записи нетрудно сделать вывод, что буква Ь после шипящих пишется на конце существительных женского рода в единственном числе. Свой вывод дети сравнивают с комментариями к заданию (с. 117).

Следующий шаг — представить в графической форме правило написания мягкого знака на конце существительных. Работу эту можно провести как в парах, так и в группах (форму учитель выбирает в соответствии с особенностями своего класса). В любом случае результаты работы предъявляются для коллективного обсуждения, в процессе которого схемы корректируются и лишь затем сравниваются с теми, которые представлены в учебнике.

Выполняя последующие задания, ученики отрабатывают правописание буквы Ь на конце имен существительных. Обращаем внимание учителя на задание 152 учебника и задание 47 рабочей тетради № 1. Выполняя их, дети еще раз возвращаются к трем различным функциям мягкого знака: обозначения мягкости согласных, обозначения звука [й'] и его грамматической функции — и еще раз убеждаются в том, что Ь на конце существительных явно не на месте: он не указывает на мягкость предшествующих звуков. Мягкость непарных не нуждается в обозначении: буквы Ч и Щ и без мягкого знака передают мягкие звуки. Тем более не нужен он после непарных твердых. Откуда взялось такое написание, дети узнают из рубрики «В копилку твоих знаний».

Кроме материала, содержащегося в этих заданиях, учитель может предложить небольшие словарные диктанты, состоящие из существительных и глаголов с шипящим на конце. А еще лучше, если такие диктанты подберут сами учащиеся. Это задание можно предложить в качестве домашней работы (задания 50–51 рабочей тетради № 1). Такие диктанты хорошо проводить в самом начале урока, чтобы настроить детей на рабочий лад.

На данном этапе можно также предложить задание на оценку, выполняя которое дети убедятся, что о грамматическом мягком знаке они знают не все. Например, учитель диктует слова *вещь, товарищ, дочь, прилечь, горяч, подумаешь, мяч, вскачь,* а дети самостоятельно распределяют их в три столбика. В первый — слова, в которых они могут объяснить наличие Ь, во второй —

слова, в которых могут объяснить его отсутствие, а в третий — слова, в которых они не в состоянии объяснить данную орфограмму. После этого дети читают слова каждого столбика (учитель записывает их на доске) и объясняют, где это возможно, написание мягкого знака и его отсутствие. Запись в тетрадях и на доске должна иметь такой вид:

знаю: шип. + Ь	знаю: шип. + Ь	не знаю: шип. + Ь или шип. + Ь
ве<u>щь</u>	товари<u>щ</u>	горя<u>ч?</u>
до<u>чь</u>	мя<u>ч</u>	вска<u>ч?</u>
прале<u>чь</u>		
подумае<u>шь</u>		

Задания, связанные с отработкой написания орфограммы «шипящий +Ь» на конце существительных и глаголов (задания 153–156), включают в себя тексты, содержащие и другие орфограммы сильных и слабых позиций, как проверяемые, так и непроверяемые. Поэтому продолжается работа с орфографическим словарем.

В учебнике представлены такие виды работ со словарными словами:

1. Подбор родственных слов к словам, орфограммы в которых проверялись по словарю.

2. Включение словарных слов в контексты: составление предложений, небольших рассказов.

3. Запись слов с непроверяемыми орфограммами под диктовку учителя.

4. Запись по памяти слов с непроверяемыми орфограммами из предыдущих заданий.

5. Запись текстов, содержащих словарные слова, под диктовку учителя.

6. Письмо по памяти и списывание текстов, содержащих слова с непроверяемыми орфограммами.

Орфографический словарик должен всегда находиться на партах учеников. Выполняя любое упражнение — письмо под диктовку, свободное письмо или задание на списывание текста с пропущенными орфограммами, ученик в случае необходимости должен обратиться к нему. Некоторые учителя и методисты считают недопустимым использовать орфографический словарик при письме под диктовку и при свободном

письме: как тогда проконтролировать, какие слова ребенок запомнил, а какие — нет? Мы считаем, что ребенок должен учиться контролировать себя **сам**. Разве обращение к словарю не форма самоконтроля? Как мы, взрослые люди, поступаем тогда, когда сомневаемся в написании «трудного» слова? Обращаемся к орфографическому словарю. Почему же мы пытаемся отобрать у ребенка тот способ, которым он владеет? Обращение к авторитетному источнику в процессе письма снимает чувство тревоги у слабых учащихся, вселяет уверенность в своих силах. Если такой ребенок **сам** поставил орфографическую задачу и **сам** с помощью словаря решил ее — это прекрасно! Один раз найдет слово в словаре, другой — и запомнит его написание, поскольку это была **его** задача, а не навязанная кем-то извне.

Формирование действия проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях имен существительных осуществляется на материале главы 7 учебника «Как проверить орфограммы в окончаниях имен существительных?». Все средства, необходимые для решения этой орфографической задачи, у детей теперь есть. Они выявили систему грамматических значений имен существительных, научились различать одно и то же окончание и окончания-омонимы, выделили группы слов с одним и тем же окончанием, доказали, что значение окончаний не изменяется, если звук оказался в слабой позиции.

Работа начинается с задания 157. Учитель предлагает детям попытаться проверить орфограммы, пропущенные в пословице *Гордись не слов_м, а дел_м*. Работа проводится фронтально в такой последовательности.

1. Ученики проверяют, к одному и тому же или к разным наборам окончаний относятся эти слова. Для этого ставят существительные в именительный падеж.

слов_м — слово →Ⓟ *ср., Ч ед., П им.*
дел_м — дело →Ⓟ *ср., Ч ед., П им.*

2. Выбирают из списка слов *стол, снег, лампа, село, небо, степь* те, которые имеют такой же набор падежных окончаний. Таких слов два: *окно* и *небо*.

3. Выбирают проверочное слово — слово, в окончании которого нужный звук находится в сильной позиции. Это слово *окнó*.

4. Подставляют проверочное слово в контекст вместо слова с орфограммой в окончании: *Гордись не окн**о**м, а окн**о**м*.

5. Обозначают слабый звук по его сильной позиции: *Гордись не слов**о**м, а дел**о**м*.

Проделанная работа позволяет учащимся сделать вывод: чтобы проверить орфограмму в окончании существительного, нужно заменить его словом с тем же набором окончаний, в котором данный звук находится в сильной позиции.

Для того чтобы зафиксировать последовательность действий при решении орфографических задач в окончаниях, учитель может предложить детям еще одно задание: выбрать из списка слов *в корзин_, в озер_, над дом_м, по дорог_, на речк_, в кроват_* те, которые проверяются словом *река*.

Если учащиеся осознали способ проверки, они сначала должны поставить слово в именительный падеж, определить по этой падежной форме, к какому набору окончаний относится слово, подобрать проверочное слово, затем подставить его вместо слова с орфограммой в окончании. Ход рассуждений должен быть зафиксирован на доске: *в корзин_ — корзин* $\boxed{а}$*→Ⓡж., Ч ед., П им., рек*$\boxed{\acute{а}}$*, в корзин_ — в рек**е:** в корзин**е***.

Задания 158–159 позволяют отработать умение ставить существительные в именительный падеж, выбирать из списка заданных слов проверочные, самостоятельно подбирать проверочные слова. Существует мнение, что достаточно знать четыре проверочных слова, из каждого набора по одному, чтобы успешно решать орфографические задачи в окончаниях. Это действительно так. Но в то же время ученики должны понимать, что для проверки орфограммы в окончании какого-то существительного можно подобрать целый «веер» проверочных слов. Пусть ребенок выберет свое «волшебное» слово из каждого набора и пользуется им при проверке. Учитель ни в коем случае не должен навязывать учащимся проверочные слова.

Выбрать свои проверочные слова детям помогут задания 159 и 160, которые продолжают серию игр со словом, начатую еще в первом классе. Игры эти можно организовать как соревнования между учениками в группе или между группами, когда задание выполняется всеми детьми (форму работы выбирают сами дети). В процессе обсуждения результатов игры объективируются типичные ошибки, которые допускают ученики, проверяя орфограммы в окончаниях. Это подбор проверочного слова с другим набором окончаний, а также сло́ва, в котором

нужный звук находится в слабой позиции. В задании 159 также представлен материал для контроля, который включает в себя такие ошибки. Слова, заданные персонажами учебника в качестве проверочных для слова *по тропинк_*, анализируются каждым ребенком самостоятельно (или же дети работают в паре).

При этом интересно будет посмотреть, кто из детей при выборе победителя ориентируется на количество слов, приведенных каждым персонажем, а кто действительно рассматривает каждое слово с точки зрения выявленных типичных ошибок. Анализ работы может проходить примерно так:

У.: Давайте теперь назовем победителя в игре «Кто больше?». Поднимите руки, кто выбрал победителя.

Д.: Я думаю, что победила Таня: она подобрала целых семь слов, а остальные — шесть.

У.: Все думают так же, как Петя К., или есть другие мнения?

Д.: Я хочу возразить Пете. Таню нельзя считать победительницей. Слово *курица* не может быть проверочным, у него окончание в слабой позиции.

Д.: А я хочу дополнить. У Тани еще одна ошибка. Слово *дома́* не подходит для проверки: оно из другого набора и во множественном числе.

У.: Так кто же все-таки победитель в этой игре? Может, его вообще нет?

Д.: Я выбрала Дашу. У нее все слова годятся для проверки: в них окончания ударные.

У.: Я бы выбрала еще и Колю: он тоже подобрал слова с ударными окончаниями.

Д.: Я не согласен! Слово *всегда* не годится. Оно вообще неизвестно какое, не существительное.

Для формирования и отработки способа проверки орфограмм используются также задания 56, 58–61 рабочей тетради № 1 и задание 160 учебника.

Сначала действие производится в развернутом виде (задания 56, 58). Дети записывают проверку перед словом, в котором поставлена орфографическая задача. Хорошо, если на первом этапе дети будут работать в паре, где один ученик возьмет на себя роль исполнителя, а другой — роль контролера. Исполнитель сначала проговаривает каждый шаг, а затем его выполняет. Контролер проводит пошаговую проверку. Затем дети

меняются ролями. Когда партнеры убедятся, что последовательность действий не нарушается, они переходят к самостоятельной работе.

Задание 59 рабочей тетради рассчитано на контроль и оценку применения способа проверки орфограмм в окончаниях. Работа по анализу предложения, записанного Колей, должна быть направлена не только на то, чтобы решить, какие ошибки сделал мальчик, но и на выяснение их причины: дети должны найти ошибки в рассуждении мальчика и определить, какой шаг в его действиях пропущен. Каждое слово предложения анализируется отдельно. В процессе анализа на доске должна оформляться правильная запись предложения:

Не ищи шишки на (столе) дубе, жёлуди на (сосне) ёлке.

Далее действие проверки орфограмм в окончаниях постепенно сворачивается. Учащиеся сначала устно проверяют орфограммы, выделенные в словах текста, и вписывают пропущенные буквы, затем проверяют орфограммы в окончаниях по ходу письма. Учитель может предложить детям задание на корректуру текста (задание 62) с последующей записью его под диктовку. Необходимо понимать, что упражнения в корректуре — одно из мощных средств формирования орфографической зоркости учащихся, а также действий контроля и оценки. Прежде чем оценить правильность предлагаемого текста с точки зрения орфографии, ребенок должен проделать серьезную, кропотливую работу: найти в словах орфограммы, установить, в какой части слова находится орфограмма, и лишь затем, воспользовавшись известными способами, проверить ее по сильной позиции в той же значимой части слова.

В ходе овладения способом проверки орфограмм в окончаниях существительных учащиеся знакомятся с особенностями написания гласных после шипящих в этих окончаниях. Работа проводится на материале заданий 161–162. Отрабатывая последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных, учащиеся сталкиваются с проблемой, какую букву написать в окончании слова *груш_й*: О, как в проверочном слове, или Е, как подсказывает интуиция. Проблема фиксируется на доске:

грушей ? грушой

Решить задачу самостоятельно дети не могут, поэтому учитель сам задает образец написания этой словоформы. Ученики знают, что звук [о] в сильной позиции может обозначаться и буквой О, и буквой Ё в зависимости от мягкости-твердости предыдущего согласного. В слабой же позиции этот звук соответственно обозначается буквами О и Е. Здесь же противоречие: звук твердый, а пишется после него буква Е. Задача учащихся — разобраться, почему так происходит. Как показывает опыт, дети очень быстро находят причину — наличие шипящего, непарного по твердости-мягкости согласного в конце основы, — и формулируют правило: в окончаниях имен существительных после шипящих на месте сильного [о] в слабой позиции пишется буква Ё.

Анализируя буквенные записи пар слов в задании 161, дети приходят к выводу, что после непарных по мягкости-твердости сильный звук [о] в окончаниях существительных обозначается буквой О.

Этот и предыдущий вывод следует зафиксировать графически: шип. □ — О́ Ё

Задания 163–164 учебника и задание 64 рабочей тетради содержат материал, позволяющий применить правило написания букв О и Ё после шипящих в окончаниях имен существительных. Как должен действовать ребенок, проверяя эти орфограммы? Когда в окончании после шипящего сильный звук [о], нужно писать букву О. Если же после шипящего гласный звук в слабой позиции, ищем для него сильную позицию в том же окончании: в поверочном слове [о] — пиши букву Е. Например:

(доволен) каш_й — зем[л'о]й: каш<u>е</u>й, (нет) каш_ — реки́: каш<u>и</u>; (доволен) столиц_й — зем[л'о]й: столицей, (нет) столиц_ — земли́: столиц<u>ы</u>.

Тексты задания 164 можно предложить для письма под диктовку, а стихотворные строки из «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А. С. Пушкина записать по правилам списывания.

Распространив закон русского письма на правописание падежных окончаний, дети учатся проверять окончания существительных не только в единственном, но и во множественном числе.

Чтобы у каждого ребенка возникла задача проверки орфограмм в окончаниях существительных во множественном числе, учитель предлагает записать под диктовку словосочетания *купаться в озере, подумать об озере, пролетать над озером, любоваться озёрами*. Последнюю форму *озёрами* дети могут записать по-разному: один в окончании напишет букву О, другой — букву А, третий оставит пропуск. Почему же при написании окончаний других форм этого существительного не возникало вариантов? Чем форма *озёрами* отличается от других? Как проверить орфограмму слабой позиции в окончании существительного во множественном числе? На этот вопрос дети смогут ответить, проанализировав окончания проверочных имен существительных во множественном числе (задание 165). Дети приходят к выводу, что в трех падежах окончания у этих существительных одинаковы, поэтому для проверки орфограмм достаточно использовать одно проверочное слово: то, в котором гласный находится в сильной позиции. Учитель должен обратить внимание детей на последний гласный звук в окончаниях ***-ами (-ями)***: он всегда находится в слабой позиции и на письме обозначается буквой И.

Выполняя задания 167 и 168, учащиеся отрабатывают способы проверки орфограмм в окончаниях существительных единственного и множественного числа. Задание 168 дает возможность повторить орфограмму ЦИ—ЦЫ. Выполняется оно самостоятельно, затем во фронтальной работе обсуждаются результаты: дети объясняют выбор букв Е, И и Ы. Чтобы у учащихся возникла потребность вспомнить правила написания этой орфограммы, учитель может предложить им записать под диктовку такие слова: *[цы]ган, [цы]клоп, (жил) в стани[цы], [цы]ркуль,* (переворачивал) *страни[цы], [цы]на, [цы]плята, [цы]фры*. Если дети не могут проверить орфограмму и не знают или не помнят, какую букву писать, они обращаются к орфографическому словарю. Итогом работы будут следующие выводы:

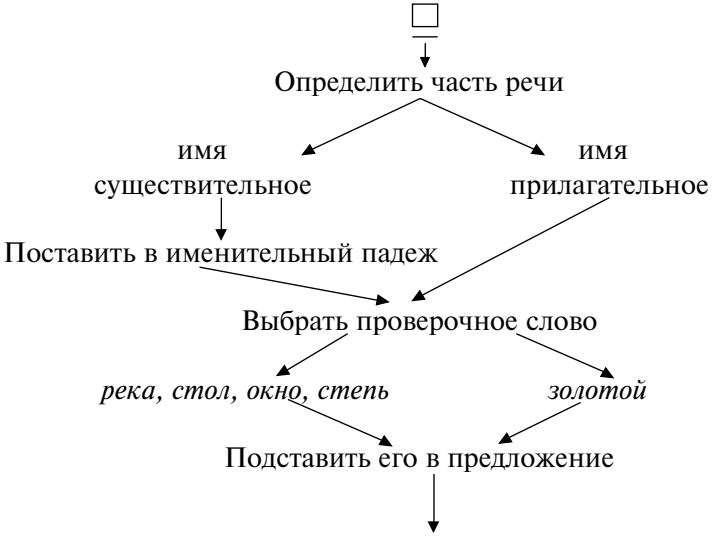
1) В корнях слов *цыган, цыпочки, цыпленок, цыц* после Ц пишется буква Ы, в остальных словах в корнях пишется буква И, если, конечно, при проверке по сильной позиции не окажется, что нужно писать букву Е (*[цы]на — цены: цена*).

2) В окончаниях после Ц всегда пишется буква Ы, за исключением окончаний, в которых обозначается по сильной позиции звук [э]: *(жил) в стани[цы] — в земл**е**: в станице.*

Материал задания 168 позволяет также поставить задачу проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях прилагательных: орфограмма в слове *темн_й* так и осталась непроверенной. Некоторые дети могут написать букву на месте такой орфограммы, но сумеют ли доказать свой выбор? Решить эту задачу дети смогут на материале главы 8 «Как проверить орфограммы в окончаниях прилагательных?». Они уже знают, что все грамматические значения имен прилагательных зависят от грамматических значений существительных. Прилагательные изменяются по числам, родам и падежам и поэтому имеют один набор падежных окончаний. А это значит, что для решения орфографической задачи в окончании таких слов достаточно подобрать любое прилагательное с ударным окончанием (задание 169). Выполняя задание 168, дети учатся применять открытый ранее способ. Обращается внимание на то, что в начальной форме в окончаниях прилагательных женского и среднего рода последние звуки всегда находятся в слабой позиции и обозначаются буквами Я и Е.

Теперь, когда известны способы проверки орфограмм в окончаниях существительных и прилагательных, имеет смысл привести эти знания в систему. Для этого используется материал задания 172. Учащиеся должны самостоятельно решить поставленные орфографические задачи, а затем в группах отрефлексировать последовательность своих действий. В процессе обсуждения каждая группа (на отдельном листе бумаги) фиксирует в виде схемы порядок действий при проверке орфограмм слабых позиций в окончаниях существительных и прилагательных, после чего предъявляет результат своей работы для коллективного обсуждения. В процессе межгрупповой работы вносятся необходимые изменения и дополнения в составленные схемы. После этого учитель на доске, а дети в тетрадях фиксируют оптимальный вариант алгоритма. Он может быть таким:

Как проверить орфограммы слабых позиций в падежных окончаниях:



Далее учащиеся с опорой на схему выполняют задания, связанные с проверкой орфограмм в падежных окончаниях.

Для отработки способа проверки орфограмм не только предлагаются тексты, предназначенные для записи под диктовку, на корректуру, для списывания с предварительной проверкой орфограмм, но и ставится задача на свободное письмо (задание 177). Сначала дети определяют тип текста, затем проводят его полный орфографический анализ, выделяют части, в которых пропущены орфограммы, проверяют их известными способами. Только после такой кропотливой работы пересказывают текст по заданному плану и записывают свое изложение. Учитель должен предупредить детей, что, если кто-то сомневается в написании слова, лучше оставить пропуск или справиться о его написании в орфографическом словарике.

Проверяя орфограммы в окончаниях прилагательных, учащиеся сталкиваются с написаниями, нарушающими закон письма. Такое несоответствие обнаруживается у прилагательных мужского рода, если окончание проверочного слова ***-ой***:

быстрый — золотой (задание 176). Выполняя задания 180 и 181, дети убеждаются в том, что закон письма может нарушаться и в том случае, когда звук находится в сильной позиции (буква Г в окончаниях ***-ого*** и ***-его*** на месте сильного [в]). При этом учитель должен хорошо понимать разницу между перечисленными выше орфограммами и орфограммами, которые не могут быть проверены по сильной позиции, но все же не нарушают закон письма (*синее, синяя, синие, синими*).

Материал главы насыщен также заданиями контрольно-оценочного характера. Детям предлагается оценить работу, выполненную персонажами учебника (задания 174, 183 учебника и 62, 70 рабочей тетради). Такие задания не только позволяют ребенку оценить свои действия, но и «провоцируют» на собственные суждения, помогают обнаружить свою личностную позицию, формируют умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Кроме того, продолжается работа над лексическим значением слова. В центре внимания на этом этапе — явление синонимии (задания 68 и 69 рабочей тетради).

Заканчивается раздел проверочной работой № 3 (рабочая тетрадь № 1, с. 47). В ней представлены восемь заданий разного уровня сложности. Каждый ученик должен выбрать те, которые он может выполнить.

Раздел 3
ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ОКОНЧАНИЯХ ГЛАГОЛОВ ПО ЗАКОНУ ПИСЬМА

Данный раздел завершает главу «Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях». Приведение к сильной позиции связывается с задачей отнести личное окончание глагола к одному из двух наборов: к 1-му или 2-му спряжению. Материал раздела ориентирует на определение и последующую оценку разных способов решения этой задачи (по 3-му л. мн. ч. и по неопределенной форме), а также на построение алгоритма действий, позволяющего определить тип спряжения (это и обеспечивает решение орфографической задачи).

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
1	Постановка задачи «Как проверить орфограммы слабых позиций в окончаниях глаголов?». Грамматические значения глаголов
2	Значения лица и числа глаголов
3–4	Два набора личных окончаний (типов спряжения) глаголов
5–6	Использование правила русского письма для проверки личных окончаний глаголов. Определение спряжения глагола по 3-му лицу множественного числа
7	Определение спряжения глагола по суффиксу неопределенной формы
8	Проверка орфограмм слабых позиций в личных окончаниях глаголов
9	Орфограмма «шипящий + [о́]» в личных окончаниях глаголов
10	Орфограмма «шипящий + [о́]» в различных значимых частях слов
11	Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в личных окончаниях глаголов
12–13	Проверка орфограмм слабых позиций в личных окончаниях глаголов
14	Правописание НЕ с глаголами
15	Проверка орфограмм слабых позиций во всех значимых частях русских слов
16	Написание сочинения на заданную тему
17	Глаголы на ***-еть*** и ***-ать***, относящиеся ко 2-му спряжению
18–19	Проверка орфограмм слабых позиций в личных окончаниях с учетом глаголов-исключений
20	Постфикс ***-ся***, ***-сь*** в глаголах. Орфограмма ***-тся*** и ***-ться***

№	Темы уроков
21–22	Обозначение звукосочетания [ща] на письме
23–24	Проверка орфограмм слабых позиций в значимых частях русских слов
25–26	Обобщение и систематизация изученного по орфографии
27–28	Проверочная работа и ее анализ

Организация работы

Раздел начинается с постановки задачи «Как проверить орфограммы слабых позиций в окончаниях глаголов?» (задание 187, глава 9). Содержание задания анализируется коллективно. Пословицы дублируются на доске в таком виде:

1. (_____) *Глуп_му в* (_____) *пол_ не давай* (_____) *вол_*.

2. *Глупый реку* (_____) *руга_т, а лужу* (_____) *хвал_т.*

Дети определяют части, в которых находятся орфограммы, выделяют окончания, воспроизводят в графической форме способ проверки, которым они воспользуются: □=□

Далее работают самостоятельно в соответствии с инструкцией, заданной в учебнике. Когда задание выполнено, соседи по парте сверяют свои результаты. Слова первой пословицы все дети или большинство из них должны проверить правильно. Если же примерно 30%–40% учащихся не справились с задачей, что маловероятно, то урок постановки новой задачи следует перенести и вернуться к уроку контроля и оценки: еще раз зафиксировать типичные ошибки и выяснить их причины. Рассмотрим другой вариант: все дети справились с первой пословицей, доказали с помощью проверочных слов, что не ошиблись (проверочные слова фиксируются на доске, вставляются буквы, пропущенные в окончаниях).

Вторую пословицу дети могут записать по-разному. Одни оставят пропуски в окончаниях, мотивируя это тем, что еще не умеют проверять такие орфограммы. Другие попытаются найти проверочное слово с окончанием в сильной позиции. При этом здесь могут встретиться как правильные, так и неправильные написания. Третьи правильно напишут буквы в окончаниях, основываясь на собственной интуиции. При обсуждении различных вариантов акцент делается на тех из них, в которых дети проверили орфограммы в окончаниях по сильной позиции, как это сделали персонажи учебника.

Если же таких вариантов нет и все учащиеся пропустили орфограммы в окончаниях глаголов, анализируются те, которые заданы в учебнике:

руга [_т], *хвал* [_т] → *ид* [**ёт**]: *руга*е*т, хвал*е*т;*
руга [_т], *хвал* [_т] → *сто* [**ит**]: *руга*и*т, хвал*и*т.*

Возникли различные точки зрения, значит, возникает задача поиска способа проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях.

Решение этой задачи предполагает восстановление в памяти учащихся грамматических значений глагола.

Учащимся необходимо вспомнить, что глаголы могут иметь значение числа и лица, и зафиксировать это в модели:

Задание 74 рабочей тетради позволяет обнаружить, что значения лица и числа могут быть у глаголов как в настоящем, так и в простом будущем времени. Из списка глаголов предлагается выписать лишь те, которые имеют значение лица и числа. Последовательность действий задается во фронтальной работе:

У.: Первое слово *нырять*. Вы выпишете его?

Д.: Это неопределенная форма, у нее нет грамматических значений.

У.: Следующее слово *живут*. Будете писать? В какой столбик? Докажите, что это настоящее время.

Д.: Теперь *живут*. Записываем в первый столбик.

У.: Слово *объяснял* куда запишете?

Д.: Это глагол прошедшего времени: *объяснял* раньше. У него нет грамматического значения числа.

Когда образец задан, дети могут продолжить работу самостоятельно. Итоговая запись на доске и в тетрадях должна иметь такой вид:

⌊_____⌋ □ → В наст., Л, Ч	⌊_____⌋ □ → В буд., Л, Ч
жив [*ут*]	*провед* [*ёт*]
шут [*ит*]	*загрущ* [*у*]
береж [*ёшь*]	*упад* [*ёте*]

Следующий шаг — обнаружить два набора личных окончаний (задание 188). После списывания предложения производится его орфографический анализ. Далее дети выписывают из предложения глаголы, выделяют окончания и определяют их «работы».

по [*ют*] → В наст., Л 3, Ч мн.
≠ = = =
журч [*ат*] → В наст., Л 3, Ч мн.

Окончания разные, хотя грамматические значения, о которых они сообщают, одинаковые. Остается проверить, разные ли они в остальных формах (задание 75 рабочей тетради № 1). Задание выполняется самостоятельно, окончания выделяются, затем выписываются в таблицу.

Окончания 1-го спряжения

Ед. число		Мн. число	
1 л.	-у(-ю)	1 л.	-ем
2 л.	-ешь	2 л.	-ете
3 л.	-ет	3 л.	-ут(-ют)

Окончания 2-го спряжения

Ед. число		Мн. число	
1 л.	-у(-ю)	1 л.	-им
2 л.	-ишь	2 л.	-ите
3 л.	-ит	3 л.	-ат(-ят)

Обращается внимание на то, что только окончания первого лица единственного числа совпадают, остальные — разные. Здесь же вводится термин «спряжение». Это дает основание выделить у глаголов два набора окончаний (два спряжения).

Далее дети учатся определять спряжение глагола по личным окончаниям и по заданному спряжению — окончание. Вся эта работа проводится для того, чтобы выявить способ проверки орфограмм слабых позиций в окончаниях глаголов. Первый шаг в этом направлении уже сделан: будет известно спряжение глагола, будет определена и буква на месте слабого звука. Учитель выдвигает гипотезу: если орфограммы в личных окончаниях глаголов, то, может, в них и надо искать секрет проверки. Для этого можно изменить по лицам глагол 1-го и 2-го спряжения с орфограммами в окончании. Например, *читать* и *ходить*. Дети устно изменяют глаголы, учитель записывает эти изменения на доске, выделяя слабый гласный звук:

чита[ю], *чита*[*и*]*шь*, *чита*[*и*]*т*, *чита*[*и*]*м*, *чита*[*и*]*те*, *чита*[ют]

хож[у], *ход*[*и*]*шь*, *ход*[*и*]*т*, *ход*[*и*]*м*, *ход*[*и*]*те*, *ход*[ят]

Из записи видно, что лишь в 3-м лице множественного числа окончания глаголов 1-го и 2-го спряжения разные, в остальных личных формах они совпадают. Значит, вывод, к которому приходят дети, предельно прост: чтобы определить спряжение глагола, надо поставить его в 3-е лицо множественного числа: окончание ***-ут (-ют)***, значит, глагол 1-го спряжения, надо писать на месте слабого звука [и] букву Е, окончание ***-ат (-ят)*** — глагол 2-го спряжения, надо писать букву И. Вывод этот следует из словесной формы перевести в графическую (задание 191). Дайте детям возможность в группах составить схему, фиксирующую последовательность действий при проверке орфограмм в окончаниях глаголов по 3-му лицу множественного числа. Пусть каждая группа сравнит после этого свой вариант с тем образцом, который задан в учебнике, и выберет оптимальный. Нет смысла отрабатывать этот алгоритм в течение длительного времени: его применение ограниченно, так как встречаются отклонения в произношении глаголов в форме 3-го лица множественного числа. Учителю нужно знать произносительные нормы и работать над их соблюдением в речи учеников. Так, на месте безударного окончания 3-го л. мн. ч. глаго-

лов 2-го спряжения ***-ат, (-ят)*** произносится [ът]: [дышът], [плат'ат], [нос'ът], [л'уб'ът], [кл'ът] и т. д. Произношение этих форм с гласным [у] в окончании ***-ат, (-ят)***, свойственное русскому литературному языку в прошлом, не отвечает нормам современного языка, оно теперь удерживается по преимуществу в речи людей старшего поколения: [дышут], [плат'ут], [нос'ут], [л'уб'ут], [кл'ът]. Произношение окончаний 3-го лица множественного числа ***-ут (-ют)*** как правило, не вызывает трудностей: [бл'эщ'ут], [пл'эщ'ут] и т. д. Исключение составляют отдельные глаголы: борются, колют и др. Неправильное их произношение мешает проверке по 3-му лицу мн. ч.

Дети сталкиваются с этой проблемой, когда проверяют орфограмму в окончании глагола *кле* [*и*]*т* (задание 197 учебника). Как этот глагол правильно произносить в третьем лице множественного числа: *клеят* или *клеют*, они могут не знать, поэтому при проверке возможна ошибка. Понятно, что учитель должен формировать у детей произносительные нормы, но, коль существуют такие трудности, полагаться на способ определения спряжения по 3-му лицу множественного числа в полной мере нельзя. Надо искать другой способ. Учитель предлагает обратиться за помощью к неопределенной форме глагола: может, она поможет определить спряжение.

Материал задания 198 дает ответ на этот вопрос. Задание выполняется учащимися самостоятельно: два ученика работают у доски, остальные — в тетрадях. Дети обнаруживают в неопределенной форме глаголов 2-го спряжения общий признак: наличие суффикса ***-и-***. Отсюда следует вывод: чтобы определить спряжение глагола, надо поставить его в неопределенную форму, определить суффикс. Если суффикс ***-и-***, значит, глагол 2-го спряжения, не ***-и-*** — глагол 1-го спряжения. Этот вывод, а значит, и последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций фиксируются в виде схемы (образец ее задан на с. 9 учебника, ч. 2). С опорой на схему производится отработка данного способа. Сначала действие производится в развернутом виде, затем постепенно сворачивается.

При выполнении задания 202 учащиеся сталкиваются с еще одной проблемой: орфограммой «шипящий + [ó]» в окончаниях глаголов. Дети уже знают, что в окончаниях существительных и прилагательных звук [ó] после шипящего обозначается буквой О, теперь они узнают, что в окончаниях глаголов пи-

шется не буква О, а Ё. Так диктует правило. Для того чтобы дети смогли оценить свои знания об орфограмме «шипящий + [о]», предложите слова *жёлтый*, *галчонок*, *ножом*, *бережёт*, *чёрный*, *шорох*, *большой* записать в два столбика. В первый — те, в которых они смогут объяснить эту орфограмму, а во второй — те, в которых выбор букв О и Ё объяснить не смогут. При выполнении последующих заданий, связанных с выбором букв О и Ё после шипящих, дети должны пользоваться справочной таблицей на с. 14 учебника.

В ходе решения орфографических задач, связанных с правописанием личных окончаний глаголов, отрабатываются правописание НЕ с глаголами (задания 209, 210 посвящены именно этой орфограмме), способы проверки орфограмм во всех значимых частях слова как по закону письма, так и по специальным правилам, продолжается работа со словарными словами.

Материал задания 215 ставит перед детьми новую задачу. Выполняя задание, они сталкиваются с противоречием: в окончании глагола *смотреть* в 3-м лице единственного числа пишется буква И, тогда как по правилу должна писаться буква Е. Может возникнуть предположение: в книге ошибка. Тогда на помощь приходит орфографический словарь. Он говорит: глагол *видеть* относится ко 2-му спряжению. Так дети обнаруживают исключение из правила, после чего знакомятся с остальными глаголами-исключениями и вписывают их в левую часть своей схемы-алгоритма.

Выполняя задание 220, учащиеся знакомятся с глаголами, в составе которых есть постфикс ***-ся (-сь)***, и выясняют его функцию — обозначать действие, направленное на самого себя, а также приходят к выводу, что окончания в этих глаголах «спрятаны» в середине слова: *пробужда* $\boxed{\text{ют}}$ *ся, наполня* $\boxed{\text{ют}}$ *ся*. С постфиксом ***-ся*** впрямую связана орфограмма *-тся* и *-ться* (задание 221). Сравнивая глагол с постфиксом ***-ся*** в 3-м лице множественного числа с его неопределенной формой, дети убеждаются в том, что звучат эти разные формы совершенно одинаково, а пишутся по-разному: в 3-м лице нет мягкого знака перед постфиксом, а в неопределенной форме есть. Возникает потребность в поиске способа решения этой орфографической задачи. Пусть дети попытаются найти этот способ (способы) самостоятельно, работая в группах. Нет сомнения, что они предложат не один вариант. Учебник содержит в достаточном

количестве упражнения, направленные на решение этой орфографической задачи. Это не значит, что все они должны предлагаться для работы. Выберите те из них, которые вам кажутся самыми интересными, которые больше подходят для детей вашего класса. Можно такой выбор предоставить самим детям.

Завершается глава серией упражнений, направленных на отработку способа проверки орфограмм всех типов во всех значимых частях слова, предусмотрен ряд текстов для письменных пересказов и творческих письменных работ. Отдельный урок посвящается рефлексии: в коллективной работе восстанавливается структура орфографического действия и объективируются способы решения орфографических задач разного типа.

Завершается изучение раздела проверочной работой № 4 (с. 61–64 рабочей тетради № 1), цель которой, с одной стороны, проверить уровень овладения учащимися предметными знаниями, а с другой — зафиксировать уровень сформированности действий контроля, самоконтроля и оценки. В этой работе, как и в предыдущих, задания подобраны так, что учащимся предоставляется свобода выбора. Каждый выполняет только те задания, которые по собственной прогностической оценке ему под силу. Учитель оценивает выполнение только тех заданий, за которые взялся ученик.

Раздел 4
ТИПЫ ТЕКСТОВ. РАССУЖДЕНИЕ

Отрабатывая правописные навыки, дети проверяют орфограммы не только в отдельных словах и сочетаниях слов. Они большей частью работают с текстами: списывают их, пишут под диктовку, пересказывают, создают собственные. Таким образом, этап отработки правописных навыков используется для целенаправленной работы со связными текстами, их типами, особенностями строения и оформления, использования языковых единиц разных уровней. Работу над правописанием окончаний слов разных частей речи следует связать с анализом уже знакомых ребенку текстов: описанием и повествованием (как,

например, в заданиях 228–230 учебника). Кроме того, в соответствии с программой третьеклассники знакомятся с новым для них типом текста — рассуждением.

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
1	Отработка способа проверки орфограмм слабых позиций в ходе работы с текстом. Описание и повествование
2	Постановка задачи: в чем особенность текста-рассуждения?
3	Сравнение рассуждения с описанием и повествованием: особенность зачина, вопрос к тексту-рассуждению
4	Строение текста-рассуждения. Отражение его особенностей в модели
5	Зачин, главная часть и концовка в тексте-рассуждении
6	Анализ текстов-рассуждений. Списывание и изложение. Дополнение собственными доказательствами
7	Составление текстов-рассуждений
8	Комбинированный текст: рассуждение с элементами описания

Организация работы

Чтобы начать работу с текстом-рассуждением, дети должны определить задачу, которую им предстоит решать. Такая задача может возникнуть в особой, созданной учителем учебной ситуации, когда ребенку недостает прежних знаний и умений и возникает мотив к постижению нового. Так, например, учитель специально подбирает для работы в классе тексты с общим предметом сообщения (в заданиях 229–231 это *кошка*, *кот*), но разные по типу: один из них — повествование (задание 230), другой — описание (задание 229), третий — рассуждение (задание 231). При этом два первых анализируются учащимися на уроках, которые предшествуют уроку постановки задачи. При этом важно, чтобы дети восстановили в памяти характерные

особенности описания и повествования, те признаки каждого из них, которые позволяют их распознавать. В этом помогут модели таких текстов. Сравнивая описание кота и повествование о кошке Микки, учащиеся должны доказать, что в описании все сообщения о предмете направлены прямо на предмет сообщения: каждое из них само по себе сообщает о той или иной повадке кота или его внешнем виде. С другой стороны, они должны доказать, что сообщения в повествовании вытекают одно из другого, следуют одно за другим. Предметом внимания учащихся должна стать также разная коммуникативная направленность текстов, что проявляется в разных вопросах к ним. Если об описании можно спросить: «Каким был кот? Какие у него были повадки?», то к повествованию ставится другой вопрос: «Что произошло, что случилось с кошкой Микки? С чего все началось? Что было потом? Чем закончилась эта история?» Важно обратить внимание учеников на характер ключевых слов в этих вопросах. *Какой, какие* — это о признаках, которые обычно описываются. *Происходить, случаться, начаться, закончиться* — это о событиях, о них повествуют, рассказывают.

Приступая к анализу текста «Для чего умывается кошка?», ученики должны попытаться подойти к нему с тех же позиций, что и к текстам-описаниям или текстам-повествованиям. Хотя по структуре своей рассуждение имеет общее с описанием (доводы в нем рядоположены и каждый сам по себе направлен на доказательство главной мысли), все же ни один из тех вопросов, которыми ученики пользовались раньше, здесь не уместен. Это и обнаруживает нехватку знаний и побуждает к анализу.

Организовать этап анализа позволяют первые задания 10-й главы учебника. Каков ход этого анализа? Важнейшей особенностью рассуждения является то, что его содержание подчинено доказательству главной мысли — собственного мнения по затронутому проблемному вопросу. Вопрос этот излагается в зачине к тексту-рассуждению. Поэтому начинать поиск отличительных особенностей текста нужно именно со сравнения зачина текста-рассуждения с зачинами описания и повествования.

Материал для такого сравнения содержится в задании 232 учебника. Характерно, что все зачины начинаются одним и тем же предложением. Однако следующие за ним высказывания

разные: они предваряют один из трех типов текстов, создают ту или иную коммуникативную перспективу. Учащиеся должны по началу определить, какой текст задумал автор. Владея языком практически, ученики легко определят, какой из зачинов следует отнести к описанию, а какой — к повествованию. Чтобы перевести эти знания на уровень осознания, ребенок должен найти в каждом из двух первых зачинов те слова, которые в силу своего лексического значения выступают маркерами описания и повествования. Это ключевое для описания слово *вид* и слова *было это*, предваряющие повествование. Как инструмент анализа здесь используются также вопросы к текстам, о которых уже шла речь. Относительно третьего текста предлагается проделать то же: найти слова в зачине, которые подсказывают: автор будет рассуждать. Уже второе предложение создает напряжение: мальчик поступил вопреки желанию мамы. Речь идет о поступке, который можно оценить по-разному. В зачине сформулирован и вопрос, который напрашивается: правильно ли он поступил? Если проблемный вопрос поставлен автором в начале текста, понятно, что дальше последует рассуждение автора по поводу поставленного вопроса. Дети должны также попытаться поставить к тексту вопросы, которые подходили описанию и повествованию, с тем чтобы убедиться: такие вопросы здесь не годятся. Они должны также найти такой вопрос, который был бы уместен здесь: это вопрос, сформулированный в зачине. Работа должна завершиться подведением итогов: какие же особенности текста-рассуждения удалось выявить? В чем особенность его зачина? Какие вопросы можно к нему поставить? В этой части нужно привлечь также текст «Для чего умывается кошка?».

Проверить правильность своих выводов ученики должны, анализируя другие тексты-рассуждения. Кроме того, теперь предметом анализа должна стать их структура, особенности построения. Ход такого анализа изложен в задании 233 учебника. Ученикам предлагается построить модель текста-рассуждения — подобно тем, которые они строили, анализируя текст-описание и текст-повествование. Вопросы к заданию организуют поиск конструктивных частей текста-рассуждения: части-вопроса, части-утверждения (изложение собственного мнения), части-доказательства, которая состоит из отдельных сообщений-доводов

и заключительной части-вывода. Каждая часть по мере ее выделения в тексте должна фиксироваться в модели. Результат своей работы по моделированию текста-рассуждения ученики должны сравнить с вариантом в учебнике, а затем выбрать один из них для работы.

Поскольку ученики знают, что связный текст имеет трехчастную форму (состоит из зачина, главной части и концовки), возникает промежуточная задача: нужно выяснить, как накладываются зафиксированные в модели конструктивные части рассуждения на его трехчастное строение. Постановка вопроса — это зачин текста? Что составляет содержание главной части: утверждение и его доказательство? Наконец, можно считать часть, содержащую вывод из рассуждения, его концовкой? Ответить на эти вопросы ученики могут в ходе выполнения задания 234.

Важным этапом в работе с текстом-рассуждением является «проба пера», когда ученики пересказывают чужое рассуждение, дополняя его своими суждениями, а особенно тогда, когда они строят собственные рассуждения с опорой на модель. Это позволяет строго следовать канонам рассуждения, что неизбежно на стадии ученичества и дает хорошие результаты в дальнейшем. Учитель должен также практиковать изложение и сочинение текстов-рассуждений по плану.

Как и в работе с другими типами текстов, следует обратить внимание учеников на то, что текст-рассуждение может быть комбинированным. В рассуждении о дятле (текст к заданию 239) содержится описание. Работа с этим текстом позволит ученикам обнаружить, что описание в структуре рассуждения может служить одним из доказательств авторской правоты.

Глава 4
ПРЕДЛОЖЕНИЕ И СЛОВОСОЧЕТАНИЕ

Эта глава открывает собой собственно грамматический этап в изучении русского языка. Грамматические значения не раз становились предметом рассмотрения и усвоения учащимися, но до сих пор обращение к грамматике обеспечивало в основном решение орфографических задач.

К систематическому изучению грамматического строя русского языка ученики приходят с определенным багажом знаний и умений. Начиная с этого периода и до конца обучения в начальной школе предметом их познавательного интереса, умственной активности будет система грамматических понятий — синтаксических, а затем, в 4 классе, и морфологических — в связи с изучением частей речи в их системе.

Как известно, грамматическое учение состоит из двух разделов: морфологии, учения о частях речи, и синтаксиса, учения, о словосочетании и предложении. Приступая к обучению грамматике, учителю необходимо иметь в виду, что принятое в науке противопоставление морфологических и синтаксических значений не является абсолютным: эти признаки языковых единиц связаны и взаимообусловлены. Этим объясняется стремление методистов строить обучение морфологии на синтаксической основе.

В данном курсе русского языка принят путь от синтаксиса к морфологии: систематическое изучение грамматики начинается с усвоения синтаксических понятий. Целесообразность и практическая значимость такого структурирования материала определяются тем, что основные понятия синтаксиса изучаются на более раннем этапе. Это позволяет сформировать необходимые навыки синтаксического анализа, предусмотренные государственными стандартами начального образования.

Одним из основных в курсе синтаксиса является понятие о синтаксической связи между словами в составе синтаксических единиц — словосочетания и предложения. Усвоение понятия о синтаксической связи предполагает анализ грамматических признаков слов, их особенностей как частей речи: характера грамматических значений и способности к изменению. Поэтому, изучая синтаксис, ученики смогут опереться на знания о частях речи и их грамматических особенностях, усвоенные на предыдущем, орфографическом этапе.

Курс синтаксиса разворачивается как изучение основных его единиц — предложения (простого и сложного) и словосочетания — на основе анализа специфических для каждой из них синтаксических связей и роли в языке.

Начинается курс с изучения предложения, а завершается рассмотрением словосочетания. Ход от предложения к словосочетанию позволяет осмыслить словосочетание как строительный материал для предложения. Выделенное из предложения, словосочетание становится самостоятельным предметом изучения со стороны его строения, характера связи между компонентами, значения.

Задача изучения раздела «Предложение» состоит в том, чтобы показать его значение как особой единицы языка — коммуникативной. В связи с этим дети должны открыть секрет предложения. Ведь далеко не каждое сочетание слов, не любая конструкция могут служить средством языкового общения между людьми. Учащимся предстоит дать ответ на вопрос о том, какая особенность делает сочетание слов предложением. Такой отличительной особенностью предложения выступает соотнесенность выражаемого им содержания с действительностью. На данном этапе это соотнесенность с моментом речи, т. е. с моментом языкового общения, которая выражается с помощью глагольного времени, уже известного учащимся. Другой признак — соотнесенность содержания предложения с действительностью по линии «на самом деле — не на самом деле» — в начальной школе не рассматривается, поскольку учащиеся незнакомы с наклонением глагола. Учителю понятно, что речь идет о предикативности предложения — его грамматическом значении, которое обеспечивает его роль как коммуникативной единицы. Только будучи соотнесено с ситуацией разговора, содержание предложения становится актуальным для его участников и может служить средством общения между ними. Таким образом, понятие о грамматическом значении предложения является одним из ключевых в системе синтаксических понятий.

В связи с грамматическим значением предложения выясняется роль слов, которые его выражают. Речь идет о сказуемом — главном члене предложения, его грамматическом центре. Из понятия о сказуемом выводится способ его определения в предложении. Способ же нахождения подлежащего опирается на понятие о взаимной смысловой и грамматической связи между ним и сказуемым.

Особую задачу представляет усвоение понятия о составном сказуемом. Оно выступает как составная форма, между

компонентами которой распределены две роли («работы») сказуемого. Одна из них грамматическая (соотнесение содержания предложения с моментом речи и грамматическая связь с подлежащим). Вторая — смысловая: сказуемое характеризует то, что названо подлежащим. Смысловую роль берет на себя именная форма в составе такого сказуемого. Глагол *быть* рассматривается как ее грамматический помощник — глагольная связка. По аналогии с уже знакомыми школьникам нулевыми формами, например нулевым окончанием, вводится понятие о нулевой связке.

Понятие о членах предложения дополняется понятием о второстепенных членах предложения, которые грамматически и по смыслу распространяют подлежащее и сказуемое, а также друг друга. Ученики усваивают важную роль второстепенных членов в формировании содержания предложения. Благодаря второстепенным членам значение, выражаемое грамматической основой, уточняется, приобретает тот или иной смысл. В связи с противопоставлением главных и второстепенных членов как обязательных и необязательных в составе предложения усваивается понятие о предложениях распространенных и нераспространенных.

Рассмотрение предложения завершается темой «Однородные члены предложения». Их изучение основывается на понятии о грамматически равноправной сочинительной связи между словами, объединенными общей ролью в предложении — ролью его главных или второстепенных членов. Овладение навыками постановки знаков препинания при однородных членах опирается на понятие о средствах связи между ними: знаки препинания отражают на письме интонацию, с помощью которой однородные члены соединяются в устной речи.

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. Эта особенность номинативной функции словосочетания связывается с его формой как наименования-конструкции. В связи с этим выясняется строение словосочетания: наличие в его структуре главного и зависимого слов. Подчинительный характер связи между словами

в словосочетании выступает как средство выражения смыслового отношения между ними. На этой основе вырабатывается умение определять, как зависимое слово распространяет главное по смыслу.

Раздел 1
ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
Тема 1. В чем секрет предложения?	
1	Грамматическая и смысловая связь слов в составе синтаксических единиц
2	Предложения, разные по цели высказывания. Диалог, правила его записи. Постановка задачи на изучение предложения
3	Грамматическое значение предложения (соотнесенность его содержания с моментом речи)
4	Грамматические формы предложения (изменение предложения по грамматическому значению)
5	Роль глаголов в выражении грамматического значения предложения
Тема 2. Главные члены предложения	
6–7	Грамматическая основа предложения: подлежащее и сказуемое. Взаимная связь между главными членами — грамматическая и смысловая
8	Последовательность действий при определении грамматической основы предложения
9	Корректура текста с нарушением связи между подлежащим и сказуемым
10–12	Отработка умения находить в предложении его грамматическую основу
13	Проверочная работа «Грамматическая основа предложения»

Продолжение

№	Темы уроков
14–15	Понятие о составном сказуемом. Глагол-связка как слово-помощник
16	Сочинение: текст-рассуждение. Использование в сочинении предложений с составным сказуемым
17–18	Пропуск глагола-связки в настоящем времени. Тире между подлежащим и сказуемым
19	Составление рассказа по заданной концовке. Использование предложений с разными типами сказуемых
20	Рефлексия «Что я знаю о предложении?»
	Тема 3. Второстепенные члены предложения
21	Главные и второстепенные члены предложения. Смысловые и грамматические связи между ними
22	Предложения распространенные и нераспространенные. Построение распространенных предложений по заданной схеме
23	Понятие о подчинительной связи
24	Разная роль второстепенных членов предложения
25–26	Согласованные и несогласованные определения
27–28	Дополнение
29–30	Обстоятельство
	Тема 4. Однородные члены предложения
31–32	Сочинительная связь между словами в предложении. Однородные члены предложения
33–34	Способы выражения сочинительной связи. Союзы, их роль в предложении. Знаки препинания в предложениях с однородными членами
35	Составление текста-описания с использованием в предложениях рядов однородных членов

Продолжение

№	Темы уроков
36	Знаки препинания в предложениях с повторяющимися союзами
Тема 5. Сложное предложение	
37	Понятие о сложном предложении. Средства связи между частями. Знаки препинания в сложном предложении
38	Сложные предложения с сочинительными союзами. Знаки препинания в них
39	Сложные предложения с подчинительными союзами. Знаки препинания в них
40	Отработка правописных навыков: орфографических и пунктуационных

Организация работы

Переходя к изучению синтаксических единиц языка, ученики должны выделить их как предмет анализа: принять задачу на выявление их существенных признаков. Такая задача вначале ставится относительно предложения — центральной единицы синтаксиса, а затем и относительно словосочетания.

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 предопределяют его роль как средства языкового общения.

На начальном этапе, этапе определения объекта анализа, ученикам предстоит выявить то общее, что отличает обе единицы — и словосочетание, и предложение — от других единиц языка, изученных ранее, прежде всего от слова. Такой чертой является то, что обе они, за редким исключением, — единицы, большие, чем слово: синтаксические единицы — это **сочетания** слов, **конструкции**. Изучая синтаксис, ученик работает именно с синтаксическими конструкциями. В качестве общего для обеих конструкций (словосочетания и предложения) названия в учебном процессе можно использовать термин **сочетание слов**. В учебнике он не используется с целью избежать терминологической путаницы: *сочетание слов* —

словосочетание. Этот термин хорош тем, что обнаруживает важное свойство конструкции — сочетаемость ее компонентов, как лексическую (по смыслу), так и грамматическую.

Учитель должен отдавать себе отчет в том, что учащиеся, имея представление о связях между словами, ранее не рассматривали характер этих связей и те конструкции, которые являются результатом связывания. Свойства конструкций, построенных на основе тех или иных связей, не были ранее предметом анализа учеников. Предложение изучалось со стороны его коммуникативной роли в речи (предложения, разные по цели высказывания и эмоциональной окрашенности). Конечно же, ученикам известно, что предложения строятся из слов, более того, они умеют строить предложения по заданным схемам и отражать строение предложения в схеме. Вместе с тем характер предложенческих связей, их механизмы, а также соотносимые с ними грамматические особенности предложения никогда ранее не становились предметом осмысления учащихся. Исходя из этого изучение синтаксиса начинается с темы «Смысловые и грамматические связи слов».

Ранее, противопоставляя лексическое значение слова его грамматическим значениям и выясняя сущность каждого из этих типов значений, ученики наблюдали явление лексической и грамматической сочетаемости слов: из одного и того же лексического материала строили разные предложения, изменяя грамматические значения слов и связи между ними. Решая орфографические задачи, они также учились изменять слова по грамматическим значениям. Им хорошо известно: чтобы слово изменилось, его нужно связать с другим словом. С опорой на эти знания и умения и строится работа с синтаксическими конструкциями на начальном этапе изучения синтаксиса. Актуализация этих знаний и умений происходит в ходе предложенной в учебнике игры («Чепуха»), когда слова искусственно — без учета их лексических значений и грамматических свойств — связываются в предложение (условиями игры исключается возможность установления смысловых и грамматических связей между отдельными словами). Нарушение этих связей, спровоцированное условиями игры, и должно стать предметом осмысления. Объяснить комический эффект игры учащиеся могут, привлекая известные им сведения о связях между словами.

Выполняя задание 241 и № 1 (раб. тетр. № 2), ученики определяют те конструкции, где слова связаны и по смыслу, и грамматически. При этом важно определить относительно остальных сочетаний слов, какая именно связь между словами нарушена: смысловая или грамматическая, а также попытаться исправить их, например: *моросящий по утрам дождь; Загремел птичий хор*; *Вертит жираф головой*; *идти медленным шагом* и т. п. Эта работа предполагает также рефлексию способов выражения грамматических связей между словами.

Нужно отметить, что, выполняя это задание, дети работают с конструкциями как таковыми: это и словосочетания, и предложения. Следующий же этап работы предполагает функциональное различение конструкций-словосочетаний и конструкций-предложений на основе их способности/неспособности служить средством языкового общения (выполнять коммуникативную функцию), например быть репликами диалога. Как нетрудно заметить, задания 242–243, к выполнению которых приступает ребенок, составлены так, что предметом сравнительного анализа становятся максимально близкие друг другу по своему строению и значению словосочетания и предложения. Единственным отличием между ними является то, что предложения содержат глагол в личной форме, который актуализирует их содержание. В словосочетании же этому глаголу соответствуют либо неопределенная форма, лишенная актуализирующих категорий, либо отглагольное существительное (ср.: *говорил — говорить; читает — чтение* и т. п.) Таким образом, ребенок работает с конструкциями, отличающимися одним грамматическим признаком (предикативностью), который только и отличает предложение от словосочетания на уровне их грамматического устройства. Предложенный в заданиях 242–243 ход анализа выводит ребенка на грамматическую сущность предложения — наличие у него грамматического значения (предикативности), которое и обеспечивает ему функционирование в качестве единицы общения. Это существенное свойство предложения и предстоит выявить ученику.

Выполнение заданий 242–243 подводит к постановке задачи: почему одни сочетания слов могут быть репликами диалога (сообщать, быть вопросом или побуждением к действию), а другие — нет, несмотря на то, что слова в них связаны по смыс-

лу и грамматически? Поскольку ученикам известно, что сообщения, вопросы и побуждения — это предложения, задача формулируется так: что нужно словам, связанным по смыслу и грамматически, чтобы быть предложением — служить общению между людьми? В чем секрет предложения? Обозначенная последним, самым лаконичным, вопросом учебная задача выносится в название первой темы.

Тема 1. В чем секрет предложения?

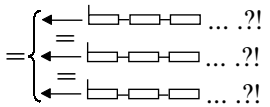
Материал заданий 244–245 позволяет организовать работу в классе, направленную на решение поставленной учебной задачи. Из опыта работы со словом учащимся известно: чтобы узнать что-то новое о слове, нужно с ним поработать. Учитель должен позаботиться о том, чтобы на уроке была проведена аналогия с предложением: чтобы узнать, в чем секрет предложения, нужно с ним поработать. Материал для анализа содержится в задании 244. Ученикам предлагается поработать с предложением *Маша гуляет с собакой* — репликой из разговора по телефону. Содержание этого предложения следует по-разному соотнести с моментом речи — со временем телефонного разговора. При этом строго заданы контексты произнесения. Ученик строит предложения как ответы на реплики: «Маши не было утром дома?», «Маша будет дома после обеда?».

Понятно, что ситуацию, заданную в учебнике, учитель может создать на уроке, не прибегая к помощи учебника. Важно, чтобы, изменяя предложение (по-разному соотнося его содержание с моментом речи), дети использовали слова, из которых оно состоит, не добавляя ничего от себя и не распространяя предложение дополнительно.

Полученные учащимися грамматические формы предложения и становятся предметом содержательного анализа. Ученикам предлагается сравнить записанные предложения — так, как они сравнивали слова, измененные по грамматическому значению. Действуя по аналогии со словом, они должны увидеть общность содержания этих предложений — все они отражают ситуацию прогулки Маши с собакой: *Маша гуляет с собакой; Маша гуляла с собакой; Маша будет гулять с собакой*. Этот результат должен быть зафиксирован в виде схемы.

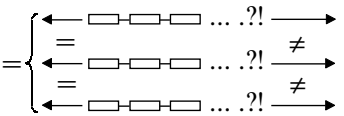
При составлении схемы у ребят возникнет потребность в обозначении сравниваемых предложений. В учебнике предложен такой знак: ... .?! Прежде чем использовать это обозначение в работе над схемой, следует «прочитать» его — дать объяснение каждому элементу.

Результаты работы над грамматическими формами предложения на этом этапе анализа могут быть отражены в такой схеме:



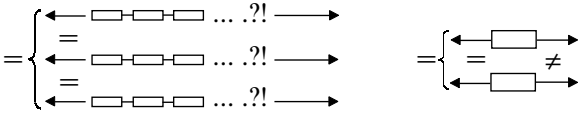
По мере уточнения существенных свойств предложения эта схема должна превратиться в его модель. Моделирование является на этапе решения учебной задачи важным инструментом анализа, поскольку позволяет объективировать обнаруживаемые учащимися признаки предложения. Создавая модель, а затем переходя от графической формы представления этой сущности к словесному ее изложению (чтению модели), они постигают сущность исследуемого явления.

Следующий шаг — отражение в схеме того, что отличает записанные предложения. Эта работа требует от ученика рефлексии того, что от него требовалось в задании на построение этих предложений: в каждой из трех записей предложения по-разному соотнесены со временем разговора:



У учащихся есть теперь все основания поставить вопрос о том, что это за информация, можно ли считать отраженные в схеме различия значением предложения. Содержательное тождество всех трех предложений — отражение одной и той же ситуации — уже было установлено и запечатлено в схеме. Каков же тогда характер различий — можно ли их считать разными грамматическими значениями предложения?

Осмыслить анализируемые различия как грамматическое значение предложения учащимся поможет соотнесение схемы предложения со схемой слова: формы слова отличаются именно грамматическими значениями, лексическое значение остается тем же.



Будучи тождественными по своему содержанию, все три предложения отличаются лишь тем, как это содержание соотнесено со временем разговора — временем их произнесения. Происходит то же, что и со словом, ведь, сохраняя свое лексическое значение, оно может, называя предмет, также указывать на разное количество этих предметов в действительности.

Аналогия со словом помогает ученикам сделать вывод, завершающий анализ. Он заключен в ответе на вопрос: «Тобой записаны три разных предложения или трижды — одно и то же предложение?»

В этом месте учебника введены ребята-персонажи. Это сделано для того, чтобы дать итоговую схему, отражающую вывод о способности предложения изменяться по грамматическому значению, образуя набор форм. Она представлена в учебнике как результат работы ребят-персонажей, с которым ученики должны сравнить собственные результаты. Таким образом, схема учебника служит образцом, который подсказывает, как совершенствовать схемы, полученные учащимися в ходе их собственной работы.

Итоговую схему можно уже рассматривать как модель предложения, поскольку она отражает такое важнейшее его свойство, как предикативность — соотнесенность содержания с действительностью. Именно это свойство имеют в виду, когда говорят о предложении как о грамматически оформленной по законам языка единице речи, которая служит основным средством формирования, выражения и сообщения мысли. Эта модель будет дополнена в дальнейшей работе: в ней найдет отражение дифференциация слов в составе предложения, а именно определение главных членов предложения и особой связи между ними.

Важным учебным действием на этом этапе обучения является рефлексия того, какой секрет предложения открыт в результате работы с ним. Организовать рефлексию позволяет задание на «прочтение» построенной в ходе анализа модели, требующее перевода ее графической формы в словесную.

Только после самостоятельного изложения того, что обнаружил анализ, ученики могут обратиться к учебнику, где этот вывод зафиксирован — он дан в виде комментария авторов. Следует также обратить внимание на то, что в комментарии впервые использован термин **момент речи** (до этого использовалось привязанное к описанной в задании ситуации выражение «в момент разговора»). Это объясняется стремлением избежать наложения двух понятий. Первое из них — «ситуация языкового общения», с которой участники соотносят содержание своих высказываний. Речь в этом случае идет о предикативности предложения, что и является предметом анализа в этот период обучения. Другое понятие — «момент речи», связанное в сознании ребенка со значением времени слов-названий действий. Содержательное его введение возможно лишь в синтаксисе, в связи с раскрытием понятия о ситуации языкового общения. Этим и определено место его введения в учебнике. Кроме того, этим предупреждается опасность смешения в дальнейшем таких понятий, как сказуемое, т. е. носитель предикативности, и глагол — часть речи, грамматическое значение времени которой обслуживает соотнесение содержания предложения с моментом языкового общения.

В задании 245 учащимся предлагается найти название изменениям предложения, разумеется, по аналогии с изменениями слова. В комментарии к этому заданию содержится сам термин «грамматические формы предложения».

Задание 246 формирует умение отождествлять предложения по их содержанию, пренебрегая таким грамматическим различием, как соотнесенность с моментом речи, т. е. отождествлять разные грамматические формы предложения. В ходе его выполнения осуществляется контроль за усвоением понятия о грамматическом значении предложения и его формах: оно предполагает, что ученики ориентируются как на содержательное тождество, так и на отличия в грамматическом значении (различную предикативность).

Полученная в результате выполнения задания 246 запись:

$$\begin{cases} \longleftarrow \textit{В саду цвели яблони.} & \xrightarrow{\neq} \text{до м. р.} \\ \longleftarrow \textit{В саду цветут яблони.} & \xrightarrow{\neq} \text{в м. р.} \\ \longleftarrow \textit{В саду будут цвести яблони.} & \longrightarrow \text{после м. р.} \end{cases}$$

позволяет поставить вопрос о том, как, каким способом выражается в предложении его грамматическое значение, т. е. поставить учебную задачу на определение главных членов предложения, прежде всего сказуемого. Задача ставится в привычном для ребенка виде. Ему хорошо известно: если у слова есть «работа», должен быть и «работник» — то, что отвечает за эту «работу» в слове. Тот же ход принят и с предложением: ученику предлагается определить, какое слово в предложении отвечает за его грамматическое значение, т. е. определить «работника». Для этого ребенок должен последовательно — по вертикали — сравнить каждое слово во всех трех формах и найти то, которое «поработало» — изменилось. Выясняется, что это слово — глагол: изменяясь по времени, он «работает» на предложение — соотносит его содержание с моментом речи. Схема уточняется: стрелки к показателям предикативного значения ведутся теперь от слов-названий действий, а сами эти слова подчеркиваются, как это предлагается в учебнике, двумя линиями.

Учитель может организовать обсуждение исключительной роли глагола в выражении грамматического значения предложения: из всех других слов лишь глаголы могут изменяться по времени, а значит, и соотносить содержание предложения с действительностью. Эти рассуждения должны подвести учеников к выводу о том, что предложение не может обойтись без глагола (слова-названия действия), такое слово обязательно есть в каждом предложении русского языка.Эта мысль отражена в комментарии к заданию 246 на с. 53–55 учебника, ч. 2.

Рассуждения о разной роли в предложении слов, его составляющих, лежит в основе формирования понятия о членах предложения. В связи с исключительной ролью в предложении глаголов они признаются главными для него. Таким образом, создаются предпосылки для формирования понятия о сказуемом как о главном члене предложения. При этом о сказуемом не только простом, но и о составном, ведь обязательным его компонентом является глагол-связка, хотя в ряде случаев связка и представлена нулевой формой.

Задание 246 направлено на осознание этой исключительной роли глаголов для предложения, с чем связана их обязательность. Ученики выбирают из сочетаний слов те, которые

являются предложениями. На этом этапе способ действия ориентирован на наличие или отсутствие в них глаголов.

Задание выписать найденные предложения, а затем и записать те, которые получились (к ним добавили слова-названия действий), проверяет умение правильно писать предложения, ставить в их конце нужные знаки (см. также №№ 4–5, 9,11 раб. тетр.).

Осмыслить, что нового дети узнали о предложении, чему научились, позволяет работа над заданиями 249 и 250. Они задают виды действия, требующие осознания способа действия. Требует короткого разъяснения вопрос к заданию 250: одинаковые или разные формы предложения получились у самого ученика и у его соседа? Если разные, то почему? Предполагается, что ученики могут по-разному изменить предикативное значение предложения — по-разному соотнести его содержание с моментом речи. Отвечая на этот вопрос, они устанавливают разнообразие грамматических форм предложения, а также то, что такое соотнесение определяет сам говорящий — по своей воле. Все это повышает уровень усвоения понятия.

Выполняя задание 250, ученики также отрабатывают умение находить слово-«работник», т. е. слово, отвечающее за грамматическое значение предложения. Понятно, что фактически ученики работают с простым глагольным сказуемым, однако способ его определения в предложении существенно ограничен: дети имеют дело с готовыми формами предложения, тогда как обычно при работе с текстом сказуемое определяется в предложении текста, где оно представлено одной своей формой. Способ определения сказуемого на этом этапе нельзя считать сформированным, поскольку не сформировано в полной мере само понятие о сказуемом. В полном своем объеме, отражающем все его существенные свойства как главного члена предложения, оно может быть раскрыто лишь в связи с анализом подлежащего, другого главного члена двусоставного предложения, вместе с которым они образуют его грамматическую основу.

Тема 2. Главные члены предложения

Необходимость обращения к подлежащему при анализе сказуемого объясняется взаимообусловленностью понятий

о них: раскрыть сущность сказуемого как главного члена предложения можно, лишь апеллируя к его смысловым и грамматическим связям с подлежащим, и наоборот. На первоначальном этапе анализа сказуемого учащиеся выяснили его роль как выразителя предикативности. Однако сказуемое — это слово со свойственными ему лексическим и грамматическими, определяемыми связью с подлежащим, значениями. Эта его сущность раскрывается в связи с анализом его отношения к подлежащему.

Этой задаче подчинено задание 251. Материалом для анализа сказуемого и подлежащего (до содержательного раскрытия понятия о членах предложения сказуемое называется главным словом, а подлежащее — словом, которое связано с ним грамматически и по смыслу) служат предложения из текста задания. Анализ предваряет орфографическая работа над текстом — его корректура, организовать которую помогает ролевая игра. Ее герой — гном Пишинетак, провоцирующий ошибки детей.

Грамматический анализ начинается с выяснения того, как соотнесены предложения исправленного ребятами текста с моментом речи — одинаково или по-разному. Убедившись, что грамматическое значение всех предложений в тексте «до момента речи», ученики находят главные слова, которые его выражают. При этом дети могут ориентироваться на поиск глаголов. Этот путь вероятен потому, что они сделали вывод об исключительной роли этих слов и назвали их главными в предложении. Такое положение вещей закономерно для данного этапа, поскольку ученики работают с простыми глагольными сказуемыми, т. е. с глаголами в роли сказуемого. Вместе с тем оно таит опасность смешения понятий «глагол» и «сказуемое». Поэтому ученикам предлагается не просто найти слова, «отвечающие» за грамматическое значение предложений, а еще и доказать их исключительную роль. Это предполагает изменение предикативности предложений и наблюдения над формой глаголов, т. е. требует содержательного анализа (№ 12 раб. тетр.).

Следующий шаг в этой работе — сравнение грамматических значений глаголов между собой. То, что значение времени у всех этих слов одинаково, детям понятно — одинакова соотнесенность предложений с моментом речи. Что же касается других грамматических значений этих глаголов, таких, как род

и число, то они оказываются разными. Этот факт нуждается в объяснении, в ходе которого выясняется роль подлежащего как слова, определяющего грамматические (зависимые) значения глагола-сказуемого: род, лицо и число.

Эта работа организуется так. Внимание детей обращается на то, что у слов-названий действий разные окончания, а значит, и разные грамматические значения. Им предлагается объяснить, почему эти значения разные, что «командует» ими. Ученики знают, что слова изменяются для связи друг с другом, поэтому, отвечая на поставленный вопрос, они ищут слово, связываясь с которым глагол вынужден изменяться. Обращаем внимание учителя на то, что в роли подлежащих в предложениях текста использованы слова в каждом из трех значений рода (*солнце, бабочка, шмель*), а также в единственном и во множественном числе (*пчелы*). Это обеспечивает успешный анализ грамматической роли подлежащего. Не только устанавливается связь между родом и числом обоих главных членов, но и определяется ее направленность — подлежащее диктует сказуемому его форму, а не наоборот: подлежащее-существительное не может изменяться по родам. Как видим, выяснение существа этой связи как **зависимости** грамматических форм сказуемого от подлежащего требует, чтобы ученики задались вопросом о том, что же представляет собой слово, командующее главным словом в предложении. Им предлагается определить, на какой вопрос оно отвечает. Поскольку речь идет о грамматических вопросах к т о ? ч т о ?, выявляющих категориальное значение слова — его «предметность», то фактически ученики определяют, с какой частью речи они работают: с существительным (словом, отвечающим на вопрос к т о ? ч т о ?), которое не изменяется по родам (у которого постоянный род). Эта особенность значения рода существительных и помогает детям доказать, что именно они «командуют» главными словами, а не наоборот.

Результат этой работы ребята показывают с помощью схемы. В качестве образца в учебнике дана схема ребят-персонажей. Нужно попросить детей прочесть ее: что ребята обозначили каждым из значков? Важно при этом обратить их внимание не только на то, что одно из слов подчеркнуто одной линией, а другое — двумя. Нужно увидеть, как обозначено в схеме главное слово и как — слово-«командир». Почему ребята воспользовались

именно такими значками (∟⟋⌋ □, ∟⟋⌋ □), а не обычными прямоугольничками? Для чего они указали на это различие между словами? Почему в одном случае род взят в кружочек, а в другом — нет? и т. д.

Такое прочтение схемы ребят поможет учителю и ученикам совершенствовать составленную в классе модель — ту, которая получилась в ходе их собственной работы.

Задание 252 дополняет предыдущее: выполняя его, ученики выясняют, что значение лица главного слова также зависит от другого слова в предложении. Поставив к этому слову вопрос к т о ?, они убеждаются, что в этом случае действует тот же закон, что и со значениями рода и числа. Поэтому детям не составляет труда дополнить схему указанием на зависимый характер значения лица главного слова.

Выявленные особенности подлежащего достаточны для того, чтобы выйти на способ его определения в предложении: нахождение слова, которое определяет грамматические значения сказуемого. Однако обнаруженная зависимость сказуемого от подлежащего является лишь одной стороной грамматической связи между ними: другой ее аспект — грамматическая зависимость подлежащего от сказуемого, а именно заданность именительного падежа связью с глаголом-сказуемым. Синтаксическая наука преодолела взгляд, противопоставляющий именительный падеж другим, непрямым, падежам как независимый: в речи все формы слов так или иначе зависимы и обусловлены связью с другими словами. Другое дело, что форма именительного падежа выражает зависимость не от любого члена предложения, а именно от глагола-сказуемого, предикативного центра предложения (для детей — главного слова в предложении). Именно взаимная зависимость подлежащего и сказуемого позволяет раскрыть их синтаксическую роль как главных членов предложения: все остальные его члены зависят от них либо от других, подобных себе, но никогда взаимно не подчиняют друг друга. Именно с этой особенностью грамматической связи между подлежащим и сказуемым связана их обязательность для структуры двусоставного предложения. Только так и можно содержательно противопоставить главные члены предложения второстепенным.

Выяснению обратной зависимости, а именно зависимости падежа существительного-подлежащего от глагола-сказуемого,

посвящено задание 253. Анализ опирается на понятие о падеже как выражении зависимости слова от других слов в предложении. Дети знают, что у слова могут быть разные падежи — в зависимости от того, с каким словом в предложении оно связано. Один из этих падежей, именительный, был выделен как начальная форма слова — так слово **именуется** в словаре. Дети умеют определять именительный падеж с опорой на его падежный вопрос. Для вывода о зависимости слова *грач* от глагола-сказуемого в предложении *Грач пропел радостную мелодию весны* им достаточно определить, что оно стоит в именительном падеже, и установить его связь со словом *пропел.* Это нетрудно сделать, поскольку ни с каким другим словом в этом предложении слово *грач* не связано. Доказать, что падеж слова *грач* зависит именно от слова *пропел*, ученики могут, заменив слово *пропел* каким-нибудь другим словом. Задать такие слова лучше учителю, так как он может приготовить слова, которые по своему лексическому значению не подходят к роли сказуемого и поэтому требуют от него какого-либо другого, кроме именительного, падежа. Так, если глаголы типа *увидеть* могут по-разному связаться со словом *грач* (***грач*** *увидел* и *увидел* ***грача***), то такие слова, как, например, *окольцевать, описать, рассказать*, дают лишь сочетания с непрямым падежом: *окольцевал, описал* ***грача,*** но не ***грач*** *окольцевал* или ***грач*** *описал*; *рассказал* ***о граче,*** но не ***грач*** *рассказал* и т. п. Связывая с этими словами слово *грач*, дети обнаруживают, что его падеж меняется, что и подводит их к выводу о его зависимом характере.

Обнаруженную взаимозависимость слов *грач* и *пропел* ученики показывают с помощью условных значков. Это поможет им немного позже перейти к схеме, данной в задании 253.

В этот же момент уместен вопрос: какое из этих двух слов в таком случае «командир» для другого? Может быть, оба «командиры» друг для друга?

Выявив взаимную зависимость подлежащего и сказуемого, учащиеся должны запечатлеть это важнейшее свойство предложения в схеме, опустив слова и оставив по одной стрелке — от сказуемого к подлежащему и в обратном направлении. Разнонаправленные стрелки становятся знаком грамматической взаимозависимости между сказуемым и подлежащим.

Чтобы открыть обобщенный характер этой схемы, дети должны убедиться в том, что она «работает» в любом предложении русского языка. Учитель должен заранее приготовить несложные предложения для этой работы.

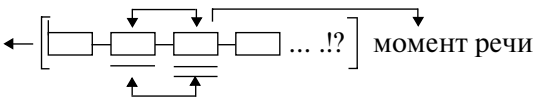
После завершения этой работы уместен вопрос на рефлексию того, что же ученики узнали о предложении: какой еще секрет предложения открыли? Он предполагает анализ того, что уже было известно о предложении. В этом учащимся поможет схема, завершавшая выполнение предыдущих заданий. Именно с опорой на нее и должен работать ребенок. Известным было то, что у предложения есть грамматическое значение, которое может меняться; выражает это значение глагол — главное слово в предложении (оно подчеркнуто в схеме двумя линиями). Открыли также, что в предложении есть слово, от которого зависит форма главного слова (значения рода, лица и числа). Теперь же узнали, что оно, в свою очередь, зависит от главного слова: оба слова — «командиры». Это новое знание завершает формирование понятия о грамматической основе предложения и членах, ее составляющих. Поэтому на данном этапе можно поставить вопрос о том, как назвать такую пару слов и как — каждое из них, чтобы с помощью этих названий различать их роли в предложении. Выслушав предложения детей, следует познакомить их с принятыми в грамматике терминами: грамматическая основа предложения, сказуемое, подлежащее (они поданы в комментарии к заданию 253 на с.61).

Выведенную схему можно было бы считать моделью предложения, поскольку она фиксирует все существенные его свойства как единицы, грамматически оформленной по законам русского языка. Однако предложение как коммуникативная единица должно быть достаточным еще и содержательно: оно отражает различные положения дел в объективной действительности и сообщает о них в форме законченной мысли. Поэтому подлежащее и сказуемое (за исключением более сложных случаев асимметрии формы и содержания предложения) являются не только грамматическим, но еще и номинативным его минимумом. Поэтому для содержательного определения главных членов предложения важно выявить содержательную связь между ними. Эта связь по своему существу является взаимной: нельзя объяснить смысловую роль сказуемого, не прибегнув

к значению подлежащего, и наоборот. Так, сказуемое называет признак (в том числе и как действие), носитель которого назван подлежащим. Подлежащее же называет носителя признака, названного сказуемым. Для детей такая смысловая зависимость должна выступить как способность подлежащего и сказуемого по смыслу дополнять друг друга. Выявить ее помогает такой методический прием, как постановка смысловых вопросов — от сказуемого к подлежащему и от подлежащего к сказуемому. Этому посвящено задание 254–255 учебника.

В задании даны вперемешку полноценные предложения, а также то, что только с грамматической точки зрения можно считать предложением, — грамматические основы, слова в которых не связаны по смыслу. Обнаружив, что предложения не получается, если подлежащее и сказуемое не связаны по смыслу, ученики приходят к выводу о необходимости также смысловой связи между главными членами предложения. Взаимный характер смысловой зависимости дети обнаруживают с помощью вопросов: подлежащее должно служить ответом на вопрос, поставленный к нему от сказуемого, а сказуемое — ответом на вопрос, поставленный к нему от подлежащего. Прием постановки вопросов подсказан в учебнике обращением к ребятам-персонажам: то, как они работают с предложениями, задает образец анализа смысловой взаимообусловленности подлежащего и сказуемого и его отражения в схеме.

Этот шаг завершает формирование обобщенного понятия о предложении, которое в дальнейшем будет конкретизироваться. У детей есть достаточно оснований для построения модели предложения — обобщенной схемы, отражающей существенные свойства этой единицы. Для этого схему, показывающую работу сказуемого как носителя грамматического значения предложения, нужно соотнести со схемой грамматической основы предложения, несколько упростив ее:



При объединении обеих схем в одну, она обретает вид модели, работая с которой ученики могут постигать новые «секреты» синтаксиса.

В модели предложения заложен способ работы с ним, прежде всего способ анализа его главных членов — грамматической основы предложения. Об усвоении понятия о подлежащем и сказуемом можно судить по тому, сумеют ли дети вывести способ их определения в предложении. На выяснение способа действия нацелено задание 256.

Выполнению грамматического задания предшествует орфографическая работа со стихотворным текстом. Ей уделяется, как можно больше внимания. В данном случае это запись заученного стихотворения по памяти, т. е. самодиктовка.

После того как ученики записали текст, начинается его синтаксический анализ. Детям предлагается найти в каждом предложении его грамматическую основу. При этом напоминается, что первым помощником в этой работе должна стать модель предложения. Поскольку в модели отражены разные свойства каждого из главных членов, ученики должны определиться, с чего им нужно начать. Это предполагает иерархизацию этих свойств — выяснение степени их значимости, говоря другими словами, выяснение, что от чего зависит, какие свойства предопределяют собой другие, а какие — лишь производные от них. Понятно, что вершинным в этой иерархии свойств является свойство сказуемого выражать грамматическое значение предложения. Оно — грамматический центр предложения. Подлежащее выявляет свои свойства как слово, связанное с ним грамматически и по смыслу. Поэтому первым шагом в последовательности действий должно быть изменение грамматического значения предложения как способ выявления сказуемого, а затем уже поиск подлежащего — путем анализа грамматических и смысловых связей слов.

Ученики должны обсудить этот вопрос в группах. Ввиду важности способа определения подлежащего и сказуемого в учебнике задан алгоритм действий. Его выводят, работая над заданием, ребята-персонажи. Ученикам предлагается соотнести работу персонажей со своей и оценить ее. Последовательность действий при определении грамматической основы предложения зафиксирована также в комментарии к заданию 256 на с. 65. Содержательное введение понятий о сказуемом

и подлежащем, определение ориентировочной основы действий, а также отработка последовательности этих действий — все это подчинено задаче научить детей безошибочно определять главные члены не только в прозрачных по своему строению, но и в других, осложненных структурно и семантически конструкциях.

Отработку способа нахождения в предложении его грамматической основы предусматривает выполнение заданий 257–259. Работая при выполнении этих заданий с текстами, ученики решают также орфографические задачи. В задании же 260 задача усложняется за счет того, что в заданном для анализа предложении содержатся омонимичные формы именительного и винительного падежей существительных: *Потеряли котятки по дороге перчатки.* Известно, что именно эти случаи становятся камнем преткновения в традиционном обучении. При содержательном введении понятий о главных членах анализ таких предложений не представляет трудности для учащегося. Поэтому такое задание позволяет осуществить контроль над усвоением понятий и владением способом анализа главных членов.

Знакомясь с вариантами решения поставленной задачи, получившимися у ребят-персонажей, ученики должны оценить их: отбросить тот, который неверен, хотя ошибка и скрыта под провокационным ходом рассуждения. Чтобы учащимся было легче увидеть «ловушку», им предлагается способ, позволяющий различать омонимичные формы существительных, — замена формой женского рода в единственном числе (*перчатку*, а не *перчатки*) и изменение формы числа: если при этом меняется и форма глагола-сказуемого, значит, это подлежащее, если же не меняется, значит, нет (*котенок потерял*, но: *перчатку потеряли*). Этот способ дополнен в учебнике анализом смысловой связи между сказуемым и подлежащим. Ученики должны доказать свою правоту с помощью смысловых вопросов: служит ли найденное сказуемое ответом на вопрос, поставленный от подлежащего? А если проделать то же самое с подлежащим? Эта задача решается и в задании 18 (раб. тетр.).

Отработке способа определения главных членов предложения, в том числе и в предложениях с омонимичными формами существительных, посвящены задания 261–263, а также

№№ 16–21 (раб. тетр.). Этот этап предоставляет возможности и для усиленной орфографической работы, и для развития речи учащихся. Позволяя отработать открытый способ, задания также содержат материал для анализа, подготавливающий конкретизацию понятия о сказуемом — введение понятия о двух его формах: простой и составной. В задании 262 ребенок работает со знаменательным, бытийным по своему значению, глаголом *быть* в роли простого сказуемого — глаголом, который омонимичен связке *быть* в составе именных сказуемых. В задании 263 дети сталкиваются с этим же глаголом-связкой, но в нулевой его форме: *Лес светлый*. В результате складывается впечатление об отсутствии в предложении глагола-сказуемого, что противоречит их представлению о нем. Таким образом, ситуация успеха сменяется ситуацией, когда обнаруживается разрыв между уже освоенным и тем, что требуется для решения задачи, условия решения которой несколько изменены (вместо простого сказуемого, с каким ученики имели дело до сих пор, им предложено для анализа составное сказуемое, да еще и с нулевой глагольной связкой).

Чтобы дети смогли подтвердить или опровергнуть предположение о том, что предложение может быть и без сказуемого, их следует вернуть к способу его определения. В силу вступает обычный для таких ситуаций ход действий: чтобы узнать что-то о слове или предложении, с ними нужно поработать. Такая работа организована в задании 265.

Выполнение этого задания посильно для детей, но только в том случае, если сказуемое не отождествилось в их сознании с глаголом. Препятствует этому нежелательному явлению последовательное применение способа действий при определении главных членов предложения. Он ориентирует учеников на анализ грамматического значения предложения и только через него выводит на сказуемое — член предложения, который это значение выражает. Следуя этому алгоритму действий, ученики смогут перейти от формы предложения с нулевой связкой *быть* к другим формам предложения, где она представлена словесно. В учебнике даны эти формы, поскольку они являются материалом для анализа составного сказуемого, но это не значит, что начинать нужно со знакомства учеников с материалами учебника. Нужно дать им возможность поработать

самостоятельно и лишь после этого сверить свою работу с образцом — с тем, как, по версии учебника, ее выполнили ребята.

Применяя обобщенный способ действия при решении несколько изменившейся задачи, дети открывают новое для себя: «работник», отвечающий за грамматическое значение предложения, может быть «невидимкой». Ход рассуждения, заданный в задании 264, таков: работа есть (*Лес светлый* — в момент речи), значит, есть и «работник»; сравнение с другими формами того же самого предложения, где глагол в наличии, говорит о том, что он нулевой. Организовать такое обсуждение на уроке позволяет аналогия с другими, уже известными детям, нулевыми формами, прежде всего с нулевым окончанием. В случае необходимости ребенок может освежить свою память, вернувшись к указанному в учебнике заданию. Получив результат — запись, отражающую то, что обнаружили дети, можно познакомиться с записью в учебнике. Вопрос учебника о том, какие вопросы хотелось бы задать ребятам-персонажам, провоцирует детей на «прочтение» предложенной записи и обсуждение того, как же обозначать «работника-невидимку».

Поиск сказуемого, ограниченный до этого момента анализом его грамматических связей и значений, позволил выделить лишь ничего не значащую, хотя в грамматическом отношении и функциональную, глагольную связку. Что же до именной части сказуемого, то учащимся лишь предстоит определить ее роль как содержательного компонента сказуемого. Выяснить эту роль можно, выполнив третий предусмотренный алгоритмом шаг — обратившись к подлежащему, его смысловой связи со сказуемым: в предложениях с составным сказуемым оно связано по смыслу как раз с его именной частью. Этим и объясняется задание найти подлежащее и выяснить, что же сообщается о нем в предложении: какое слово отвечает на вопрос о нем, а значит, и связано с ним по смыслу.

Последовательно применяя способ определения сказуемого, дети нашли два слова: с одной стороны, это связка *быть*, соотносящая предложение с моментом речи (в первой форме предложения она нулевая), а с другой стороны, это слово *светлый*, связанное с подлежащим по смыслу. В связи с этим и возникает вопрос: какое же из этих слов — сказуемое? А может быть, оба слова вместе? Выяснению этого посвящен сле-

дующая глава учебника. В ее содержании раскрывается понятие о составном сказуемом. Ученики уже открыли, что существуют сказуемые, состоящие из двух слов, однако чем объяснить этот факт, они не знают: сама сущность явления пока скрыта от них. Раскрыть ее можно, выявив роль глагола-связки в связи со свойствами слова *быть* и как лексемы, и как части речи.

Эта цель достигается при выполнении задания 265. Учитель, конечно же, обратил внимание на то, что выбранный для анализа текст содержит несколько предложений с глаголом *быть*. При этом роль его в этих предложениях разная: в одних случаях это знаменательный глагол в роли простого сказуемого, в других — глагольная связка. Подбор предложений понятен: для содержательного формирования понятия о составном сказуемом необходимо противопоставить знаменательный глагол неполнозначному глаголу-связке, т. е. слову-помощнику. Учащимся предлагается поработать именно с этими предложениями: определить, где *быть* — знаменательное слово, поскольку его можно заменить синонимом *жить*, а где такая замена невозможна. Объясняя, почему глагол *быть* не всегда удается заменить словом *жить*, ученики приходят к выводу о том, что он может быть неполнозначным. С этим его свойством ученики связывают то, что он выступает в роли сказуемого не самостоятельно, а вместе с другими словами, которые связаны с подлежащим по смыслу. Следующий ход анализа — выяснение того, каким словам нужна помощь неполнозначного слова *быть*. Ученики делают вывод о том, что эти слова не являются глаголами. Из комментария они узнают, что, в отличие от глаголов, их называют именами. Поскольку они не изменяются по времени, то не могут соотносить содержание предложения с моментом речи. Этим и объясняется то, что им необходимо слово-помощник *быть*, отвечающее за эту «работу» предложения.

Ученики обозначают в записанных предложениях «работы» слова *быть*, когда оно — простое сказуемое, и отмечают, как распределены «работы» между неполнозначным глаголом *быть* и словами, для которых он помощник. Теперь они могут ответить на вопрос главы 13: бывают ли сказуемые из двух слов? Осознать то, что дети открыли, им поможет составле-

ние схем простого и составного сказуемых. После завершения этой работы можно обратиться к комментарию в учебнике: соотнести результат работы учеников с образцом и ввести термины — сказуемое **простое** и **составное, связка**.

Задания 266–267 и №№ 25–26 (раб. тетр.) предусматривают отработку способа определения сказуемых, прежде всего составных. Этой работе сопутствуют орфографический практикум и развитие речи учащихся, например составление текста-рассуждения (задание 268). Понятно, что работа с составным именным сказуемым предполагает обращение к пунктуации — постановке тире между подлежащим и сказуемым.

Выведение этого правила опирается на анализ грамматической основы предложений, в которых ставится тире (задание 267): определяя, что общего у всех предложений с тире между подлежащим и сказуемым, ученики связывают его постановку с нулевой (опущенной) связкой. Выполнив задание 264, ребята уточняют свой вывод: оба слова должны отвечать на вопрос *кто? что?* Указание на именительный падеж в этом правиле излишне: существительное-подлежащее всегда стоит в именительном падеже, а существительное в именной части сказуемого при нулевой связке никогда не реализует творительный предикативный (ср.: *Витя* ***был*** *моим* ***другом***, но *Витя — мой* ***друг***). Последние задания параграфа и №№ 27–38 (раб. тетр.) направлены на отработку этого пунктуационного правила, а также на решение других, связанных с грамотным письмом и правильной речью задач. Заключительное задание носит рефлексивный характер (что нового мы узнали о предложении).

Тема 3. Второстепенные члены предложения

Изучая эту тему, ученикам предстоит выяснить, что понятие «член предложения» не исчерпывается понятием о его главных членах. Для этого они должны проанализировать роль слов, которые не входят в грамматическую основу предложения и не являются его главными членами, выяснить, для чего они нужны. Дети должны приблизиться к пониманию того, что главные члены конструируют предложение, но не всегда в силе сделать его достаточно содержательным. В основной школе ученики познакомятся со случаями, когда главные члены не обеспечивают

предложению хотя бы какой-то информативной достаточности. Красноречивым в этом отношении является пример из Н. А. Некрасова: «...Только не сжата полоска одна, грустную думу наводит она», где грамматическая основа «она (полоска) наводит» совершенно бессмысленна. Содержание же предложения «Грустную думу наводит она (полоска)» возникает благодаря его второстепенным членам — дополнению и определению: несжатая полоска наводит лирического героя на грустные размышления.

В 3 классе детям предлагается для анализа тот вариант предложения, когда грамматическая основа обеспечивает предложению информативность, однако минимальную: *Зацвела черемуха* (задание 274). Им предлагается сравнить его с тем же предложением, но дополненным другими словами: *Под окном зацвела душистая черёмуха*. В сравнении и возникает вопрос о том, что дают предложению эти слова, что привносят в него, т. е. для чего они нужны в предложении. Так ставится учебная задача на изучение других, кроме главных, слов в предложении — его второстепенных членов. В виде вопроса эта задача выносится в название следующей, 14-й, главы: «Нужны ли предложению слова, которые не входят в грамматическую основу?»

В ходе анализа детям предстоит прийти к таким выводам:

1. Если без главных членов не может быть предложения, то все другие слова для него необязательны: предложение можно построить и без них.

2. Благодаря словам, которые не входят в грамматическую основу предложения, его содержание становится богаче. Это их работа в предложении как его членов.

Такие рассуждения должны мотивировать термин, которым эти слова будут названы, — **второстепенные**, т. е. необязательные, дополнительные к главным, но все же **члены предложения**. Что же касается их предназначения, то его нужно уточнить в ходе последующей работы (задание 275). Предстоит выяснить, как, благодаря чему второстепенным членам удается сделать содержание предложения более емким — «полнее и точнее отражать действительность». Речь идет о выявлении языковых механизмов формирования смысла предложения, того или иного его содержания, а именно о синтаксических связях второстепенных

членов предложения с главными членами, а также друг с другом. Как известно, синтаксическая связь возникает между грамматическими формами слов в предложении, которым свойственны определенные грамматические значения. Слова могут диктовать эти значения друг другу, согласовывать их, уподобляясь друг другу, и т. п. Такое взаимодействие нужно для того, чтобы передать то или иное значение: приписать признак предмету, включить предмет в действие, уточнить тот или иной признак (действие) и пр. Таким образом, синтаксическая связь между словами — это грамматическая и смысловая связь между ними. Чтобы это стало очевидным для ребенка, ему предлагается найти среди второстепенных членов те, которые поясняют (распространяют по смыслу, уточняют) значение сначала сказуемого, а затем и подлежащего. Значит, сначала он выясняет смысловые связи между словами в предложении. Как ученик будет это делать? Учитель должен позаботиться об этом. Как всегда, такой вопрос сопровождает любое наше обращение к ребенку, побуждающее его к действию, ориентируя его на поиск способа или же на следование способу, открытому ранее.

Уместным при работе со смысловыми связями между словами является обращение к смысловым вопросам. Учителю известно, что задача поставить вопрос от слова к слову в предложении таит в себе трудности. Ведь правильно поставить вопрос означает проникнуть в смысл предложения, понять смысловые связи между словами. Как носителю языка ребенку понятен общий смысл предложения, в то же время это не значит, что для него очевидны смысловые связи внутри него. Ставя вопросы и отвечая на них, ребенок должен экспериментировать: не исказился ли смысл предложения, отвечает ли ответ на поставленный им вопрос общему содержанию предложения? Поэтому уместным здесь является вызвать одного ребенка к доске: он работает, рассуждая вслух. Остальные ученики выполняют задание в тетрадях, контролируя действия отвечающего у доски. Найденные связи следует зафиксировать в виде смысловых вопросов от слова к слову. У детей должна появиться запись:

где? какая?

Под окном зацвела душистая черемуха.

Второй шаг — обнаружение грамматической зависимости второстепенных членов предложения от главных, благодаря которым становятся понятны смысловые связи. Ученикам предлагается доказать, что второстепенные члены зависят от главных не только по смыслу, но и по своим грамматическим значениям. Эта задача посильна для учащихся, ведь они не только выявляли грамматические значения существительных, прилагательных и глаголов, но и выясняли, какие из них изменяемые, а какие постоянные, какие свои собственные, а какие зависимые от грамматических значений других слов в предложении.

Следующая задача — противопоставить два типа простых предложений, отличающихся тем, есть в их составе второстепенные члены предложения или нет. Это ход от свойств предложений к их классификации. Текст задания 276 содержит и предложения распространенные и нераспространенные. Их предлагается различить по признаку: только грамматическая основа — грамматическая основа + второстепенные члены. При этом ученики тренируются в умении ставить к словам смысловые вопросы, анализируя содержательные и грамматические связи между ними. Комментарий к заданию 276 вводит термины: «распространенные и нераспространенные предложения», с которыми теперь будут работать ученики: предложения, в которых, кроме грамматической основы, есть второстепенные члены, называются **распространенными**; те же предложения, в которых нет второстепенных членов, называются **нераспространенными**. Отработать умение классифицировать предложения на основании обнаруженных различий позволяет задание 277: от анализа заданного предложения ученики должны перейти к его преобразованию — распространению грамматической основы второстепенными членами (№№ 30–32 раб.тетр.). Следующий, более сложный шаг — построение распространенных предложений по заданной схеме. Подготовительный этап — нахождение в тексте предложения, которое соответствует заданной схеме (задание 278). Только после этого можно перейти к заданию 279: предложить ученикам дополнить заданную грамматическую основу предложения второстепенными членами так, как этого требует предложенная в задании схема.

Работая с второстепенными членами, дети анализировали синтаксические связи между ними и главными членами

предложения. По своей сути эти связи являются подчинительными: для выражения того или иного смысла одно из слов требует от другого определенных грамматических значений (глагол *зацвела* требует от существительного *окно* творительного падежа с предлогом *под* — чтобы речь шла о действии и его месте; существительное *черемуха* требует от прилагательного *душистая* женского рода, единственного числа, именительного падежа — чтобы отнести называемый им признак именно к этому предмету («черемуха»). Это создает основу для усвоения понятия о **подчинительной связи** слов, а затем и о словосочетании — как о синтаксической единице, которая строится на основе именно этой связи.

Чтобы ввести это понятие, нужно выявить и зафиксировать зависимый характер связи второстепенных членов предложения с главными: установить одностороннюю зависимость таких слов. При этом следует оттолкнуться от уже известного детям: от той зависимости, которую они выявили между подлежащим и сказуемым:

«— Определи, в чем отличие связи между подлежащим и сказуемым от связи в других парах слов.
— Есть ли главное слово в сочетании подлежащего со сказуемым?
— Есть ли в других сочетаниях слов главные слова и слова, которые подчиняются им?
— Докажи это» (задание 280).

Новым для детей должно стать то, что зависимость может быть не только двусторонней, как между главными членами, но и односторонней. Это новое в виде определения дано в комментарии к заданию. Если грамматические значения одного слова зависят от другого слова, подчиняются ему, связь между этими словами называют **подчинительной**. Второстепенные члены предложения связаны с главными его членами, а также друг с другом подчинительной связью. Связь между подлежащим и сказуемым — **взаимная**, они определяют грамматические значения друг друга и не зависят от других слов в предложении.

Выполняя задания 281 и 282, которые, на первый взгляд, повторяют предыдущие, ученики должны каждый раз выявлять подчинительный характер связи между второстепенными и главными членами предложения: ставить вопрос именно от

главного члена к второстепенному и в каждом случае показывать, в чем выражается его грамматическая зависимость от главного. Этот анализ следует отражать в записи: ребенок должен аккуратно надписывать вопросы от слова к слову, выделять зависимые окончания и предлоги, которые выражают зависимость вместе с ними, и т. п. (см. также №№ 33–35 раб.тетр.).

Понятие о синтаксической связи необходимо распространить и на связь сочинительную — связь между равноправными, независимыми ее компонентами. Ведь слова могут связываться в конструкции также на таких равноправных основаниях. В отечественном языкознании не получил распространения тот взгляд, что такие конструкции — тоже словосочетания, но, в отличие от подчинительных, они являются сочинительными. Правда, начиная с 80-х гг. XX в. в научной и учебной литературе (например, в учебнике для филологических факультетов университетов под ред. проф. В.А. Белошапковой) высказывается мнение о правомерности разделения словосочетаний на сочинительные и подчинительные. В школьной грамматике принят взгляд на конструкции с сочинительной связью между словами как на ряд однородных членов, и рассматриваются они в учении о членах предложения. Этот подход представлен также в учебнике для 3 класса.

Тема «Второстепенные члены предложения» завершается изучением их разных видов: определения, дополнения, обстоятельства. Учебный материал, обеспечивающий усвоение соответствующих понятий и овладение необходимыми способами действий (способами синтаксического анализа), содержится в главе 15 учебника «Какие разные роли у второстепенных членов предложения?».

Цель уроков, посвященных изучению этой темы, – сформировать у учащихся понятия об определении, дополнении и обстоятельстве. Ученики, работая в классе под руководством учителя, должны: 1) поставить задачу на различение разных ролей второстепенных членов в предложении; 2) в ходе анализа выявить существенные особенности каждого из них, которые станут ключевыми в формировании соответствующих понятий; 3) ввести термины: определение, дополнение и обстоятельство; определить способы их обозначения; 4) организовать наблюдение над ролью разных частей речи в роли второстепенных

членов предложения; 5) вывести способ определения каждого из второстепенных членов и научиться его применять, прежде всего научиться ставить к второстепенным членам характерные для каждого из типов смысловые вопросы; 6) отрабатывая способ, учиться предупреждать ошибки в определении того, каким второстепенным членом является имя существительное; для этого учиться отличать смысловые вопросы к существительному в роли второстепенного члена от падежных вопросов.

Начать работу над темой можно с задания 283: оно позволяет проследить, как однокоренные слова и формы одного и того же существительного, выступая в роли второстепенных членов, по-разному распространяют другие слова в предложении: то называя отличительный признак предмета (*морского*), то дополняя название действия (*море*), то называя его место (*в море*). В связи с этим ставится задача, сформулированная в названии главы, — научиться различать разные роли второстепенных членов предложения.

Организуют анализ послетекстовые задания. В них внимание учеников обращено на выделенные в тексте слова: они должны дать ответ, что общего у этих слов. Второй шаг в рассуждении – определение того, какие из этих однокоренных слов в предложениях главные, а какие – второстепенные.

Выявить различия между ролью слов **морского**, в **море**, **море** помогут смысловые вопросы, которые ученики поставят к ним от поясняемых ими слов: **пароходства** *какого?* **морского**, **отправляет** *куда?* **в море**, **любит** *что*? **море**. В ходе анализа учащиеся приходят к выводу о том, что у второстепенных членов разные роли в предложении: они могут сообщать о разном. Этот этап урока завершается чтением комментария на с. 93, который знакомит учеников с терминами *определение*, *дополнение* и *обстоятельство*.

Следующий этап – выявление отличительных особенностей каждого из второстепенных членов предложения. Начинается эта работа с анализа определений как второстепенных членов предложения. Выполняя задание 284, ученики узнают, что определения поясняют в предложении имена существительные – *ветер, лучами, совет, месяц* (при этом неважно, подлежащее это или другой член предложения). Ставя вопросы от существительных к второстепенным членам, которые их поясняют, они выявляют, на какие вопросы могут отвечать определения:

ветер (какой?) ***южный***; *лучами* (чьими?) ***своими****; совет* (чей?) ***мамин****; месяц* (который?) ***второй***. Исходя из содержания предложений, ребятам нетрудно объяснить, почему такие второстепенные члены называют *определениями*.

То, о чем ученики узнали, выполняя задание 284, подытожено в комментарии на с. 94: в нем описаны признаки определения как второстепенного члена предложения. Учащимся предложено подчеркивать их.

Работая с заданием 285, ученики учатся дополнять в предложении определения, ставя к ним от существительных вопросы *какой? чей?* Есть в тексте задания также новое для ребят: на вопрос *чьих?* можно ответить не только с помощью прилагательных, но и с помощью существительного, ср.: *плоды* (чьи? чего?) *дуба*. Такое наблюдение является чрезвычайно важным: оно не позволит путать понятие *части речи* с понятием *второстепенные члены предложения*, ведь в роли последних могут выступать разные части речи. Об этом идет речь в комментарии на с. 95. Этому же посвящено задание 286, выполняя которое ученики убеждаются в том, что не только прилагательные, но и существительные в разных падежных и предложно-падежных формах справляются с «работой» определения. Доказательством этого служит то, что они без труда находят замену прилагательным в роли определений, используя для этого существительные: *сестрину просьбу – просьбу* (чью?) *сестры*, *полосатую ткань – ткань* (какую?) *в полоску*, *дедушкины подарки – подарки* (чьи? кого?) *дедушки*, *загородные прогулки – прогулки* (какие?) *за город*.

Работа с определениями продолжается при выполнении задания 287: ученики учатся дополнять предложения словами разных частей речи, доказывая с помощью смысловых вопросов к ним, что это определения. Так отрабатывается способ нахождения в предложении второстепенных членов – определений.

Работа над формированием понятия о дополнении начинается при выполнении задания 288. Текст его интересен тем, что в нем содержатся, кроме слова *бабочка* в роли определения (крылья (чьи? кого?) *бабочки*, имена (чьи? кого?) бабочек), еще одна форма того же слова, но уже в другой роли: (*рассказывали* (о чем?) *о бабочках*). Но вопрос к этой форме не является вопросом к определению. Так возникает задача определить, с каким второстепенным членом столкнулись ученики: в чем его

особенность и каковы его признаки. Анализ формы слова *о бабочках* как дополнения организуют послетекстовые задания, там же введен термин и оговорен способ подчеркивания. Признаки дополнения подробно описаны в комментарии на с. 97. Определять дополнения, выраженные в предложениях непрямыми падежами существительных и местоимений, учат задания 289, 290. Есть в учебнике и задание 291, выполняя которое ученики отрабатывают способ нахождения в предложениях определений и дополнений.

Задание 292, кроме отработки умения определять в предложениях дополнения, ставит перед учениками также другую задачу. В нем содержится вопрос, который позволяет перейти к изучению признаков обстоятельств как второстепенных членов предложения: можно ли сказать, что форма существительного в словосочетании *пошла по полю* – дополнение? Чтобы ответить правильно, учащиеся должны поставить к существительному не только падежный, но также смысловой вопрос и убедиться, что это не вопрос дополнения: *пошла* (куда? где?) *по полю*. Организовать обсуждение этого вопроса помогают персонажи: Коля и Антон высказывают разные мнения, ученикам же предлагается выбрать то, с каким могут согласиться они.

Выяснив, что, отвечая на вопросы *куда? где?*, существительное *по полю* указывает на **место** действия *пошла*, учащиеся приходят к выводу: форма *по полю* – не дополнение. Учитель сообщает ученикам о том, что место, время, а также способ действия — это его обстоятельства. *По полю* – второстепенный член-обстоятельство. О признаках обстоятельств и о том, как их подчеркивать, учащиеся узнают из комментария на с. 100 – 101.

Выполняя задание 293, ученики научатся находить в предложениях слова, отвечающие на вопросы обстоятельств.

Поскольку существительные в непрямых падежах могут быть в предложениях любым из второстепенных членов, существует опасность ошибиться в анализе по членам предложения. Поэтому в заданиях 294, 295 учащимся предложено поупражняться в различении форм существительных-дополнений от других форм – определений и обстоятельств.

Умение различать второстепенные члены предложения — определения, дополнения и обстоятельства отрабатывается при выполнении заданий 296, 297. Поможет в этом использование

схем предложений, в которых отражены смысловые вопросы к второстепенным членам, а также использованы подчеркивания, принятые для каждого их вида.

Тема 4. Однородные члены предложения

Открывает тему урок постановки задачи на изучение сочинительной связи между словами в предложении, а значит, и однородных членов предложения. Работая с предложением, где собраны вместе три слова из трех разных предложений, дети сталкиваются с новым для них отношением между словами в предложении. Выявить несоответствие этой связи известной ранее подчинительной связи помогают вопросы к ученикам, сопровождающие задание 298:

«— Какие слова из трех разных предложений собрались здесь вместе?

— О чем все они сообщают?

— С какой интонацией они произносятся: с одинаковой или с разной?

— Можно ли назвать их равноправными?»

Последний вопрос формулирует учебную задачу. Он выносится в название главы 16: «Какие слова в предложении можно назвать равноправными?»

Работая над заданием 299, ученики опираются на умение выявлять подчинительные связи между словами в предложении. Это помогает им выявить первую важную особенность сочинительной связи: равноправие слов, связанных ею, заключается в том, что они одинаково зависят от другого — общего и главного для всех них — слова в предложении. Так, в данном ученикам предложении второстепенные члены *ночью*, *утром*, *днем* одинаково поясняют общее для них главное слово — *лил*. Поскольку эти слова — наречия, достаточно с помощью стрелок показать одинаковую смысловую зависимость их от сказуемого, надписав над ними смысловые вопросы.

Что касается второй важной особенности, то она заключается в характере связи этих слов между собой. Понятно, что она предопределена общей их отнесенностью к глаголу-сказуемому. В то же время эта особенность может быть выявлена и сама по себе. Организовать такое обсуждение помогают вопросы:

«— Связаны ли эти слова между собой: что в их записи указывает на связь между ними? А что в устной речи?

— Зависят ли друг от друга эти слова: можно ли задать вопрос от одного из этих слов к другому?»

При рассмотрении этого вопроса значимым для ребенка будет то, что между словами поставлены запятые — один и тот же повторяющийся знак. Когда дети сравнят написание с произношением, то заметят, что запятым отвечает такая же повторяющаяся, монотонная, одна и та же интонация — интонация перечисления. Это и должно выступить показателем повторяемости позиций этих слов: их роль в предложении тождественна, одна и та же. Так ученики выявят равноправный характер сочинительной связи. Следует предложить детям рассказать о том, что они открыли. То, к чему должны прийти ученики, изложено в комментарии к заданию: слова могут быть равноправными членами предложения. Тогда они и грамматически, и по смыслу зависят от одного и того же слова. Такую связь между словами называют **сочинительной**. Тут же вводятся термин и толкование понятия об однородных членах предложения: члены предложения, связанные сочинительной связью, называют **однородными**. Они связаны между собой **интонацией перечисления**, которая на письме обозначается запятыми.

Задания 300 — 309 учебника обогащают знания учащихся о способах выражения сочинительной связи — с помощью интонации и различных союзов. Последовательно вводятся союзы *и* (задание 301), *или* (задание 303), *а, но, да* в значении *но* (задание 308), противопоставляются союзы *да* в значении *и*, с одной стороны, *и* в значении *но* — с другой (задание 309). Рассматривается роль этих союзов в предложении. Отрабатывается умение ставить знаки препинания в предложениях с однородными членами, связанными разными союзами. Эффективным в этом отношении является задание 291 на корректуру. В связи с работой над знаками препинания перед союзом *а* (задание 310) повторяется раздельное написание *не* с существительными и прилагательными в предложениях с противопоставлением: существительные и прилагательные пишутся с *не* раздельно, если их значение противопоставлено в предложении значению других

слов, связанных с ними союзами *а*, *но*, *да* (в значении *но*). Отдельно рассматриваются правила пунктуации в предложениях с повторяющимися союзами (задание 311): однородные члены могут соединяться как одиночными, так и повторяющимися союзами: *и ... и, или ... или, то ... то, не то ... не то, ни ... ни*. Перед повторяющимися союзами ставится запятая.

Формированию навыка расстановки знаков препинания между однородными членами посвящена серия упражнений (задания учебника 312–316, а также упражнения №№ 42–45 в рабочей тетради № 2). Это и списывание с объяснением знаков препинания, и расстановка недостающих знаков в тексте, и письмо под диктовку. В задании 316 ученику предлагается самостоятельно рассказать о том, что он любит, употребив однородные члены, и записать свой рассказ. Свободное письмо позволит судить об уровне сформированности навыка.

Тема 5. Сложное предложение

Усвоение понятия о сложном предложении предусмотрено программой в соответствии со стандартами начального образования. В этой теме можно выделить ряд важных вопросов.

1. Сложное предложение должно предстать перед учащимися как конструкция, содержащая не одну, а несколько грамматических основ.
2. Ученики должны научиться делить сложное предложение на части — по количеству грамматических основ.
3. Требуют внимания средства связи между частями сложного предложения. Это отдельные, наиболее распространенные, сочинительные и подчинительные союзы.
4. В связи с изучением союзов учащимся предстоит научиться расставлять знаки препинания в сложном предложении с этими союзами (круг их ограничен теми, которые рассматриваются).

Задача на изучение сложного предложения ставится в связи с работой над расстановкой знаков препинания между однородными членами в простом предложении. Разрыв возникает в связи с тем, что дети не могут, исходя из имеющихся у них знаний, объяснить, почему в предложении *Выгл__нуло солнц_, его лучи _светили куст, и чижи защеб_тали ещ_ веселей* (задание 317 учебника) перед союзом *и* нужна запятая.

Учащиеся должны разобраться, что соединяет этот союз. Ведь они пользуются правилом, которое касается однородных членов предложения. Организовать эту работу помогают вопросы к заданию:

«— Почему в последнем предложении перед союзом **и** стоит запятая?

— Есть ли в этом предложении однородные члены?

— Что же тогда соединяет союз *и*?»

Учитель предлагает ученикам повнимательнее присмотреться к этому предложению и прежде всего найти его грамматическую основу. Поскольку с такими предложениями дети ранее не работали, у них могут возникнуть трудности, а значит, и разные ответы. Они заданы в учебнике на примере персонажей. Так, из вопроса, касающегося правописания, рождается теоретический вопрос: может ли в предложении быть несколько грамматических основ? Это противоречит тому, что знали о предложении ученики. Вопрос этот фиксирует новую задачу, которая и выносится в название следующей, 17-й, главы учебника: «Может ли в предложении быть несколько грамматических основ?»

Выполняя задание 318, ученики находят среди ответов персонажей ошибочные и приходят к тому, что правильный ответ — 3: в предложении *Выглянуло солнц_, его лучи _светили куст, и чижи защеб_тали ещ_ веселей* три грамматические основы.

Учитель предлагает детям объяснить, в чем отличие таких предложений от тех, которые они изучали раньше. Существо дела отражено в комментарии к заданию: предложение, в котором есть две грамматические основы или больше, называется **сложным**. Об этом предложении говорят, что оно состоит из двух или нескольких **простых**. Простые предложения в составе сложного могут быть связаны сочинительной связью. Как и однородные члены, они соединяются с помощью **союзов** и **интонации**. Перед союзами в сложном предложении **всегда** ставится запятая.

Овладению понятием о сложном предложении способствуют задания 319 и № 46 (раб.тетр.) на конструирование его из простых. При этом дети могут использовать то, что они знают о средствах связи между однородными членами: для связи между простыми предложениями в составе сложного используются те же сочинительные союзы, что и для связи между словами. От-

работке умения ставить знаки препинания между частями сложного предложения помогают задания, требующие отличать сложные предложения от предложений с однородными членами. Успех пунктуационной грамотности на этом этапе зависит от того, насколько точно ученики могут анализировать условия, в которых союзы употреблены. Так, в задании 302 требуется переставить запятые так, чтобы не было «чепухи». Важно при этом, чтобы дети осмыслили, что изменилось с изменением места запятой в предложении: членение на части, простые предложения в составе сложного (*выбежал клоун с радостным лаем — с радостным лаем неслась собачка*) или отнесение пояснительных слов к тем или иным однородным членам (*плавали на горячем песке — на горячем песке загорали*). Задания 321, 323 и 325 тренируют учеников в самом сложном для них на этом этапе — в различении того, что соединяет союз *и*. Ведь это связано с постановкой запятой перед ним. Тренирует в постановке знаков препинания в сложных предложениях с одиночными и повторяющимися союзами упражнение 322. Вопрос на рефлексию способа разграничения простых и сложных предложений содержится в задании 324. Детям предлагается оценить способ, которым пользуется Таня: предложение длинное, много запятых, значит, оно сложное! Ученикам необходимо доказать ошибочность такого хода рассуждения. Они должны проговорить свой ход анализа таких предложений. В этом же задании обращается внимание учеников на то, что союз *и* может соединять однородные члены предложения **попарно**: *стойкий оловянный солдатик и милая Дюймовочка, гадкий утенок и мальчик из сказки о голом короле*. Ученики работают также со сложными предложениями, части которых соединены интонацией перечисления. Важно, чтобы ученики провели здесь аналогию с однородными членами предложения, привели свои примеры (задание 326).

Знакомятся ученики с правилами постановки знаков препинания в сложноподчиненном предложении. Речь идет о наиболее распространенных и простых случаях: простые предложения в составе сложного могут соединяться союзами: *что, чтобы, как, когда, если, потому что, поэтому* и др. Перед этими союзами всегда ставится запятая. Если простое предложение, содержащее

союз, начинает собой сложное предложение, запятая ставится после него: *Когда нам нужен хороший совет, мы открываем книгу.* Соответствующие умения отрабатываются при выполнении заданий на списывание текста с предварительным анализом знаков препинания, заданий на корректуру, на письмо под диктовку и самодиктовку, творческих заданий, когда дети расставляют знаки препинания в ситуации свободного письма.

Отработке правописных навыков — орфографических и пунктуационных — посвящена серия упражнений в рабочей тетради № 2: №№ 50–54.

Раздел 2
СЛОВОСОЧЕТАНИЕ

Примерное поурочное планирование

№	Темы уроков
1	Постановка задачи: «Как работают в языке словосочетания?» Словосочетания — строительный материал для предложений
2	Номинативная роль словочетаний в языке. Словосочетание и слово
3	Строение словочетания. Подчинительная связь между главным и зависимым словами
4	Словосочетания и предложения. Словосочетания глагольные и именные
5	Начальная форма словосочетания. Значение словосочетания
6	Отработка навыков анализа словосочетаний. Правописание личных окончаний глаголов и окончаний зависимых от них существительных
7	Работа с текстами разных типов. Словосочетания — заголовки к тексту, пункты плана в форме словосочетаний
8	Проверочная работа «Что я знаю о словосочетании?»
9	Итоговая контрольная работа

Организация обучения

Понятие о словосочетании усваивается учениками в связи с выявлением его роли как строительного материала для предложения. Дети ранее выполняли задания на построение предложения: им нужно было подобрать и соединить между собой слова так, как требовала схема-образец. Теперь им нужно осознать, что в предложении есть не только «кирпичики»-слова, но и «блоки»-словосочетания. В этом они убеждаются, когда обнаруживают: из одних и тех же слов можно построить совершенно разные предложения. Другое дело, когда строишь предложения из слов в парах — словосочетаний. В этом случае предложения у ребят должны получиться одни и те же. Понятно, что подобрать нужный набор слов — особая задача. Образцом для учителя может служить материал к заданиям 333 и 334.

До сих пор, изучая язык, ученики работали со словами и предложениями, изучали их роль в языке. Выполняя эти задания, дети обнаруживают, что, кроме слов и предложений, в языке есть словосочетания, которые ведут себя по-своему. Ученики задаются вопросами: в чем секрет словосочетаний? Какова их работа в языке: та же, что и у слов и предложений, или иная?

Знакомство со словосочетанием началось у детей с открытия: словосочетания так же, как и слова, могут быть названиями, но более точными, развернутыми. Эту особенность словосочетаний они продолжают исследовать, выполняя задание 335. Анализ построен так, что приводит детей к выводу: словосочетания, подобно слову, что-то называют, но по сравнению со словом они дают более точные (расчлененные) названия.

Следующий шаг в работе над поставленной задачей — сравнение словосочетания с предложением. Ученики должны выявить особенности его строения. Осознать их поможет сравнение словосочетаний в составе предложения с его грамматической основой. Изучая предложение, ребята выявляли особенности взаимной и подчинительной связи. Поэтому им нетрудно будет увидеть принципиальное отличие предложения от словосочетания: в них всегда есть «командир» и «подчиненный».

Здесь нужно дать некоторые разъяснения. Известно, что в современных синтаксических описаниях принят подход к словосочетанию как единице, в основе которой может лежать и сочинительная, и подчинительная связь. Поэтому среди словосочетаний выделяют сочинительные и подчинительные. Этот подход можно было бы заложить и в изучаемом в 3 классе синтаксическом разделе. Однако авторы исходят из того, что этот материал лучше перенести в основную школу, с тем чтобы сопоставить различные подходы к словосочетанию в науке о языке. Это тот вопрос, который как нельзя лучше демонстрирует дискуссионность научного знания, разрушает представление о нем как о догме. В связи с этим в программе начальной школы принята номинативная теория словосочетания акад. В. В. Виноградова, и раздел «Словосочетание» строится в соответствии с ее основными положениями. Поэтому словосочетанием названо соединение слов на основе подчинительной связи. Сочинительной же связью соединены однородные члены предложения. Такой подход традиционен и не противоречит принятому в школьной практике.

Задания учебника 336–338 заставляют учеников задуматься над вопросом: можно ли назвать грамматическую основу предложения словосочетанием? Они учатся отличать грамматическую основу предложения от словосочетаний.

Установив отличия в характере связи и строении предложения (его грамматической основы) и словосочетания, логично перейти к противопоставлению этих единиц как предикативной и непредикативной, коммуникативной и некоммуникативной. Как организовать такую работу, подсказывает задание 339.

Важный момент в изучении любой единицы — ее классификация с опорой на те или иные конструктивные признаки. Поэтому дальнейший анализ направлен на выявление разных типов словосочетаний —по их структуре и значению. Типовое значение словосочетаний во многом зависит от того, какой частью речи является главное слово. Поэтому начать следует с разделения словосочетаний на глагольные и именные (задание 340 учебника).

Практические задачи требуют, чтобы дети умели ставить словосочетания, выделенные из текста, в начальную форму, а также переходить от начальной формы к той, которую задает текст. Научиться этому не составляет труда, если дети осознают: начальная форма словосочетания задается начальной формой главного слова (задания 341–343 учебника).

На основе знаний о структуре словосочетания формируется понятие о его типовом значении. Внимание учащихся обращается на то, что значение это складывается из значения главного слова как части речи и значения зависимого слова, которое уточняет значение главного, распространяет его по смыслу. В заданиях 344–345 показано, как лучше построить работу учащихся для решения этих задач.

Нельзя пренебречь также возможностью поработать при изучении словосочетания над культурой речи учащихся, соблюдением грамматической правильности русской речи. Задание 349 и комментарий к нему обращают внимание учеников на нормативное употребление зависимых падежных форм в составе словосочетаний: *кусочек сыру, кило апельсинов, вернуться из школы, скучать по маме*.

Работая со словосочетаниями, включающими зависимые падежные формы существительных, следует также не упустить возможности поработать над правописанием их падежных окончаний, а также личных окончаний стержневых глаголов (задания 348–349).

Важной для понимания роли словосочетания в языке является также их роль как самостоятельных названий: книг, газет, художественных произведений, кинофильмов и т. п. Поработать с ними ребята могут, выполняя серию заданий в учебной тетради № 2. Актуальной для учеников во время их работы с текстами разных типов является роль словосочетаний как заголовков к тексту, а также возможность их использования при составлении плана текста. Этому посвящены задания 351–352 учебника. Изучение темы «Словосочетание» завершается рефлексией — письменной работой «Словосочетания и их «работа» в языке» (задание 353).

Обучение русскому языку в 3 классе завершается повторением изученного за год (задания 354–380), а также проведением итоговой контрольной работы, которая состоит из диктанта

и грамматического задания. Цель диктанта — проверить уровень овладения нормами русской графики, сформированности орфографического действия и орфографического навыка. Цель грамматической части работы такова: определить, насколько учащиеся овладели такими понятиями, как грамматическая основа предложения (подлежащее и сказуемое), словосочетание, его структура и значение, а также способами анализа этих единиц.

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 3 КЛАССЕ (170 ч)

1. Повторение и обобщение материала, изученного во 2-м классе

Правила 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. Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова по сильной позиции, по специальному правилу и по словарю.

2. Решение орфографических задач в основе слова (продолжение)

Проверка орфограмм слабых позиций в приставках и суффиксах. Приставки и суффиксы как значимые части основы. Образование слов с помощью приставок и суффиксов. Нахождение в словах приставок и суффиксов. Подбор слов с теми же приставками и с теми же суффиксами. Приставки и предлоги. Правописание приставок ***в-, с-, о-, да-, за-, но-, на-, от-, об-, под-, над-, про-*** в соответствии с основным законом русского письма. Буква ***ъ*** после приставок на согласный. Написание суффиксов по сильной позиции (на примере суффиксов ***-ник, -ость, -ечк-***). Проверка орфограмм в суффиксах ***-ек*** и ***-ик*** с учетом беглого гласного. Проверка орфограмм слабых позиций в значимых частях основы: в корне, приставке, суффиксе.

3. Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях русских слов

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.

Правописание окончаний существительных. Общее грамматическое значение предмета и его выражение в грамматических значениях числа, рода и падежа. 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. Набор падежей, падежные слова и падежные вопросы.

Построение грамматической модели слов, обозначающих предметы. Введение названия *имя существительное*.

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 типа склонения по начальной форме слова. Последовательность действий при проверке орфограмм в окончаниях существительных. Правописание ***ь*** после шипящих на конце существительных.

Правописание окончаний имен прилагательных. 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 названия *имя прилагательное*.

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***.

Правописание окончаний глаголов. Общее грамматическое значение действия и его выражение в грамматических значениях времени, числа, лица или рода.

Построение грамматической модели слов, обозначающих действия. Введение названия *глагол*. Неопределенная форма глагола. Основа и окончание неопределенной формы.

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 (I и II 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.

4. Обобщение и систематизация изученного по орфографии

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; ь*** после шипящих на конце русских слов). Правила, регулирующие их написание.

Орфограммы слабых позиций. Способы проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции, по правилу, с помощью орфографического словаря. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций во всех значимых частях слова.

5. Предложение и словосочетание

Роль предложений в общении между людьми. Типы предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные предложения. Правильное интони-

рование этих предложений. Произнесение предложений с восклицательной интонацией. Знаки препинания в конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки). Связь слов в предложении. Нахождение в предложении 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 глагола). Способ определения главных членов предложения. Порядок действий при их определении. Тире между подлежащим и сказуемым.

Второстепенные члены предложения: слова, которые по смыслу и грамматически зависят от главных и других второстепенных членов. Предложения распространенные и нераспространенные. Разная роль второстепенных членов в предложении: определение, дополнение, обстоятельство.

Однородные члены предложения — группа 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 союзов ***и***, ***да (и)*** или ***а, но, да (но)***. Запятая перед союзами ***а*** и ***но, да (но)***. 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 (определительные, дополнительные и обстоятельственные отношения).

6. Развитие речи

Тематические группы слов. Связь между словами в предложении по их лексическому значению.

Употребление в речи предложений, разных по цели высказывания. Распространение предложений словами и словосочетаниями. Составление предложений с однородными членами.

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). Комбинированный текст. Описание с элементами повествования. Повествование с элементами описания.

Текст-рассуждение, его строение (постановка вопроса, тезис, доказательства, вывод). Рассуждение, содержащее элементы повествования и описания. Составление рассуждения по предложенному тезису.

Использование в текстах предложений распространенных и нераспространенных, предложений с однородными членами, связанных союзами и без них.

Диалог. Реплики диалога. Чтение диалога по ролям. Правильное интонирование предложений, разных по цели высказывания. Запись диалога. Списывание небольших диалогов. Этика диалогической речи.

7. Повторение изученного за год

Значимые части слова. Способы проверки орфограмм (по сильной позиции, по правилу, по словарю) в разных значимых частях основы. Работа окончания в слове. Грамматические значения, которые выражаются окончаниями различных частей речи. 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.

8. Чистописание

Дальнейшее закрепление гигиенических и технических навыков письма. Письмо трудных для учащихся строчных и за-

главных букв и их соединений. Упражнения в безотрывном соединении букв: *аг, ся, че, од, он, ов, ли, не, св* и др. Переход на ускоренное связное ритмичное письмо слов, предложений и небольших текстов.

9. 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.

Знания и умения

К концу третьего класса обучающиеся должны знать:

— части слова: окончание, корень, приставку, суффикс;

— части речи: существительное, прилагательное, глагол, предлог;

— члены предложения: главные (сказуемое и подлежащее) и второстепенные, однородные члены предложения;

уметь:

— производить разбор слова по составу: выделять окончание, корень, приставку и суффикс;

— распознавать части речи по их грамматическим значениям (род, число, падеж имен существительных, род, число, падеж имен прилагательных, время, число, лицо глаголов);

— устанавливать связь между словами в предложении, вычленять из них словосочетания;

— производить элементарный синтаксический разбор предложений (определять их вид, выделять главные и второстепенные члены предложения, устанавливать связь между ними по вопросам);

— проверять орфограммы слабых позиций в окончаниях имен существительных и прилагательных;

— определять тип спряжения глагола и проверять орфограммы в его окончании;

— правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами, предусмотренные программой;

— грамотно и каллиграфически правильно списывать и писать под диктовку текст (55—65 слов) с изученными орфограммами;

— различать основные типы текстов (описание, повествование, расуждение);

— устно и письменно пересказывать текст (50–70 слов) по заданному или коллективно составленному плану;

— писать сочинения описательного и повествовательного характера на заданную тему;

— соблюдать культуру оформления письменных работ.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Методическая литература

Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б.Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.

Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А. И., 2002.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 2000.

Дусавицкий А. К. $2 \times 2 = x$? – Харьков: ХНУ, 2002.

Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: Дом педагогики, 1996.

Дусавицкий А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н., Шилкунова З. И. Урок в начальной школе. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010.

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.

Краткий справочник по современному русскому языку/ Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – М.: АСТ-Пресс, 2010.

Панов М. В. Занимательная орфография. –М.: Просвещение, 2007.

Панов М. В. Теория письма. Графика. Орфография // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1997.

Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика: статьи. – Томск: Пеленг, 1997.

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.

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.

Цукерман Г. А. Оценка без отметки. – М.; Рига: Эксперимент, 1999.

Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? — М.; Рига: Эксперимент, 2000.

Цукерман Г. А. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995.

Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. – М.: Аванта+, 2007.

Словари

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, любое издание.

Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р. И. Аванесова – М.: Русский язык, 1988.

Панов Б. Т., Текучев А. В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. – М.: Просвещение, любое издание.

Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М.: Просвещение, любое издание

Репкин В. В. Учебный словарь русского языка. – Томск: Пеленг, любое издание.

Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М.: Просвещение, любое издание.

Ушаков Л. Н., Крючков С. Е. Орфографический словарь. — М.: Просвещение, любое издание.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов 3

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 3 КЛАССЕ

Особенности программы и учебных пособий по русскому языку для 3 класса 5

Содержание и задачи обучения русскому языку в 3 классе 12

Роль учебника в организации обучения третьеклассников русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС НОО 18

Организация обучения русскому языку в 3 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов 18

Решение задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий 25

Формирование у учащихся навыков проектной и исследовательской деятельности 31

Использование электронного приложения к учебнику 3 класса на уроках и во внеурочной работе 34

Новое в содержании обучения младших школьников русскому языку, обусловленное использованием информационных технологий 35

Формы учебной работы, предусмотренные использованием информационных технологий 36

Порядок действий учителя в работе с ЭП 39

Характеристика содержащихся в ЭП ресурсов 39

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ

Глава 1. ПОВТОРЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА, ИЗУЧЕННОГО ВО 2 КЛАССЕ 42

Глава 2. ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ПРИСТАВКАХ И СУФФИКСАХ 50

Глава 3. ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В ОКОНЧАНИЯХ РУССКИХ СЛОВ 57

Раздел 1. Лексическое и грамматическое значения слов. Формирование понятия о частях речи 58

Тема 1. Какие значения слова выражает его окончание? 60

Тема 2. Система падежных окончаний имен существительных 70

Раздел 2. Проверка орфограмм слабых позиций в падежных окончаниях существительных и прилагательных 74

Раздел 3. Проверка орфограмм слабых позиций в окончаниях глаголов по закону письма 88

Раздел 4. Типы текстов. Рассуждение 96

Глава 4. ПРЕДЛОЖЕНИЕ И СЛОВОСОЧЕТАНИЕ 100

Раздел 1. Предложение 104

Тема 1. В чем секрет предложения? 109

Тема 2. Главные члены предложения 114

Тема 3. Второстепенные члены предложения 126

Тема 4. Однородные члены предложения 135

Тема 5. Сложное предложение 137

Раздел 2. Словосочетание 140

Программа обучения русскому языку в 3 классе 145

Список рекомендуемой литературы 152