



СИСТЕМА Л. В. ЗАНКОВА



Н. В. Нечаева, В. А. Антохина

РУССКИЙ ЯЗЫК

4 класс

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

к учебному пособию Н. В. Нечаевой, С. Г. Яковлевой

Н. В. Нечаева, В. А. Антохина

РУССКИЙ ЯЗЫК

4 класс

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

к учебному пособию Н. В. Нечаевой, С. Г. Яковлевой

- *Программа курса*
- *Характеристика
УМК 4 класса*
- *Планируемые
результаты*
- *Методический
комментарий
к темам*
- *Проверочные
работы*

Москва
«Просвещение»
2024

УДК 373.3:811.161
ББК 81.2Рус-922
Н59

Издание выходит в pdf-формате.

Нечаева, Наталия Васильевна.

Н59 Русский язык : 4-й класс : методическое пособие к учебному пособию Н.В. Нечаевой, С.Г. Яковлевой / Н.В. Нечаева, В.А. Антохина. – Москва : Просвещение, 2024. – 161 с.

ISBN 978-5-09-119418-0.

Методическое пособие разработано к учебному пособию Н.В. Нечаевой и С.Г. Яковлевой «Русский язык. 4 класс», подготовленному с учетом требований ФГОС 2021 года и Примерной рабочей программы начального общего образования по предмету «Русский язык».

В нем раскрываются теория и практика реализации коммуникативного подхода к преподаванию русского языка, возможности для формирования универсальных учебных действий и достижения предметных результатов.

Дается методический комментарий ко всем темам, в 4 классе, поясняется смысл учебных заданий, представлены программа и тематическое планирование по курсу.

**УДК 373.3:811.161
ББК 81.2Рус-922**

ISBN 978-5-09-119418-0

© АО «Издательство «Просвещение», 2024
© Художественное оформление.
АО «Издательство «Просвещение», 2024
Все права защищены

Содержание и методический аппарата учебного пособия 4 класса

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА

Учебные пособия построены в соответствии с концепцией обучения русскому языку (автор Н.В. Нечаева), охватывающего период: обучение грамоте – 4 класс. Напомним ее основные положения.

В основу курса заложена идея реализации объективно существующего единства двух составляющих языка: системы языка и речи. Язык – универсальное средство общения (кодовая система), речь – функционирование языка, индивидуальное воплощение языка в конкретной практике.

Выделяются **две основные цели** преподавания русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения в РФ: социокультурная и когнитивно-познавательная.

Социокультурная цель предполагает формирование:

– коммуникативной компетенции учащихся – развитие речи школьников во всех ее формах: внутренней, внешней (устной и письменной); во всех функциях: общения, сообщения, воздействия;

– навыков грамотной, безошибочной речи (устной и письменной) как показателя общей культуры человека.

Когнитивно-познавательная цель связана с формированием у учащихся представлений о языке как составляющей целостной научной картины мира, с начальным познанием основ науки о языке и формированием на этой основе мышления школьников.

Сущность обучения языку, таким образом, состоит в формировании навыков активного, осознанного, правильного и адекватного использования и понимания языковых средств в речи. Следовательно, необходимо создать условия для того, чтобы ребенок научился адекватно действовать в разных речевых ситуациях. Основной способ освоения устной и письменной речи – самостоятельная речевая дея-

тельность ребенка в вариантных условиях и анализ соответствия речевых средств конкретной ситуации. Правильность речи обеспечивают теория языка и опыт речевого общения в устной и письменной форме. Авторскую задачу мы видим в том, чтобы в содержании учебных пособий воплотить оптимальное соотношение изучения системы языка и речевой деятельности.

Это представление о языке соответствует и ожиданиям новой информационной эпохи, которая требует от человека XXI века коммуникативной грамотности как необходимой его характеристики, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте. Среди метапредметных универсальных действий достойное место заняли коммуникативные умения и умение работать с текстом, с разными видами информации. Среди **планируемых предметных результатов** (см. ФГОС НОО, п. 43.1.1) большое внимание уделяется пониманию и освоению роли языка как социального явления, как средства общения:

1) первоначальное представление о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации, о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа;

2) понимание роли языка как основного средства общения; осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации; понимание роли русского языка как языка межнационального общения;

3) осознание правильной устной и письменной речи как показателя общей культуры человека;

4) овладение основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка <...>;

5) сформированность первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи;

6) использование в речевой деятельности норм современного русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных) и речевого этикета.

Внимание к речевому развитию школьников нашло отражение и в Примерной рабочей программе начального общего образования по предмету «Русский язык».

Таким образом, отбор содержания всего курса русского языка осуществлялся с учетом трех факторов: 1) государственные образовательные нормы; 2) цель обучения – оптимальное общее развитие каждого школьника, конкретизация которой в применении к изучаемому предмету представлена выше; 3) возрастные и индивидуальные особенности обучаемых.

ПРОГРАММА 4 КЛАССА

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

(170 часов)

I. Развитие речи

Устная речь (слушание, говорение)

Практика устного общения в повседневных и в специально создаваемых ситуациях. Осознание ситуации общения (с какой целью, с кем, где происходит общение). Соответствие языковых и внеязыковых средств устного общения речевой ситуации (на уроке, в школе, в быту, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста).

Практическое овладение диалогической формой речи. Выражение собственного мнения, его аргументация. Овладение основными умениями ведения разговора (начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание и т.п.). Овладение основными нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения (приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой). Особенности речевого этикета в условиях общения с людьми, плохо владеющими русским языком.

Практическое овладение устным монологическим высказыванием на определенную тему с использованием разных типов речи (описание, повествование, рассуждение, смешанный тип).

Речь - отражение культуры и уровня развития человека. Голос, движения, мимика, жесты - отражение индивидуальных особенностей человека.

Письменная речь (чтение, письмо)

Текст (высказывание, связная речь) - результат говорения или письма, результат речевой деятельности, основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности.

Признаки текста: единство темы и замысла, связность, целостность и законченность. Типы текстов: описание, повествование, рассуждение; их особенности. Ознакомление со стилями языка. Анализ научного (учебного) текста: тема, основная мысль, заголовок, структурные части (вступление, основная часть, заключение); смысловые связи между частями, абзацами, предложениями; научные слова (термины), ключевые (опорные) слова.

Комплексная работа над структурой текста: озаглавливание, корректирование порядка предложений, частей текста (абзацев).

Овладение ознакомительным, изучающим чтением. Нахождение информации. Формулирование устно и письменно простых выводов на основе прочитанной (услышанной) информации. Интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации.

Выделение в тексте главного, высказывание собственного мнения по поводу прочитанного, услышанного, увиденного с соблюдением правил построения связного монологического высказывания.

Определение основной мысли текста. План текста. Составление плана к данному тексту. Создание собственных текстов по предложенным планам.

Подробное воспроизведение текста, его пересказ выборочно, от другого лица.

Опыт самостоятельного составления письма, поздравительной открытки, инструкции, словарной статьи, отзыва об услышанном, увиденном, прочитанном. Заполнение бланка телеграммы, анкеты, оформление конвертов (добавление к работе с другими малыми жанрами).

Репродуктивные и творческие сочинения как результат индивидуальной и групповой работы. Подбор материала для сочинений. Редактирование. Использование письменных ученических работ в качестве содержания на уроках по различным учебным предметам. Составление альбомов, выставок детских работ.

Работа со справочной литературой, телеинформацией, Интернетом.

Объяснение роли русского языка как языка межнационального общения.

Исследовательская работа (по выбору): «Великие люди России»; «Темы природы, добра и зла, взаимоотношений между людьми в творчестве твоего народа». Проведение исследования, оформление работы, подготовка доклада, его представление с сопровождением на бумажном или электронном носителе.

II. Система языка

Фонетика и орфоэпия

Актуализация фонетического материала в соответствии с изучаемыми правилами правописания и орфоэпии: гласные безударные и ударные; согласные звонкие-глухие парные и непарные; согласные твердые-мягкие парные и непарные; шипящие, всегда твердые, всегда мягкие. Расширение представлений об исторических чередованиях гласных и согласных в корне слов. Ударение, произношение звуков и сочетаний звуков в соответствии с нормами современного русского литературного языка (см. «Справочник произношения» в учебном пособии). Звуко-буквенный и фонетический разбор слова (алгоритм см. в учебном пособии).

Графика

Различение звуков и букв. Обозначение на письме твердости и мягкости согласных звуков. Использование на письме разделительных **ь** и **ъ**.

Установление соотношения звукового и буквенного состава слова в словах типа *звезда, коньки*; в словах с йотированными гласными **е, ё, ю, я**; в словах с разделительными **ь** и **ъ** (*вьюга, свел*); в словах с непроизносимыми согласными.

Использование небуквенных графических средств: пробел между словами, знак переноса, абзац.

Знание алфавита: правильное название букв, знание их последовательности. Использование алфавита при работе со словарями, справочниками, каталогами.

Совершенствование навыка клавиатурного письма.

Лексика

Понимание слова как единства звучания, значения и грамматических признаков. Выявление слов, значение которых требует уточнения. Определение значения слова по контексту или уточнение значения с помощью толкового словаря (на бумажном и электронном носителе), в Интернете в условиях контролируемого входа. Представление об однозначных и многозначных словах, о прямом и переносном значении слова. Употребление в речи синонимов, антонимов, фразеологизмов.

Умение объяснять своими словами значение изученных понятий, самостоятельное использование изученных понятий.

Работа со справочниками в учебном пособии: орфографическим, произношения, эпитетов, синонимов. Желательный список словарей для работы: словообразовательный, морфемно-орфографический (по алфавиту), обратный, толковый, иностранных слов, этимологический, сравнений, антонимов, фразеологический, фразеологических синонимов.

Состав слова (морфемика)

Овладение понятием «родственные (однокоренные) слова». Различение однокоренных слов и различных форм одного и того же слова. Различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Разбор по составу слов с однозначно выделяемыми морфемами. Составление схем состава слов. Соотнесение состава слова с представленной схемой. Представление о смысловых, эмоциональных, изобразительных возможностях суффиксов и приставок. Образование однокоренных слов с помощью суффиксов, приставок, сложения основ.

Морфология

Части речи; деление частей речи на самостоятельные и служебные.

Умение соотносить слово с определенной частью речи (в соответствии с изученным) по комплексу освоенных грамматических признаков.

Имя существительное. Значение и употребление в речи. Умение опознавать имена собственные. Различение имен существительных, отвечающих на вопросы «кто?» и «что?» (одушевленные, неодушевленные). Различение имен существительных мужского, женского и среднего рода. Изменение существительных по числам. Начальная форма. Изменение существительных по падежам (падежные вопросы). Определение падежа, в котором употреблено имя существительное. Различение падежных и смысловых (синтаксических) вопросов. Определение принадлежности имен существительных к 1, 2, 3 склонению. Морфологический разбор имен существительных (алгоритм см. в учебном пособии).

Имя прилагательное. Значение и употребление в речи. Начальная форма. Наблюдение зависимости форм прилагательного от форм существительного: род, число, падеж. Изменение прилагательных по родам, числам и падежам, кроме прилагательных на *-ий* (*-ья*, *-ье*), *-ов*, *-ин*. Морфологический разбор прилагательных (алгоритм см. в учебном пособии).

Местоимение. Общее представление о местоимении. Личные местоимения, значение и употребление в речи. Представление о склонении личных местоимений.

Глагол. Значение и употребление в речи. Неопределенная форма глагола. Различение глаголов, отвечающих на вопросы «что делать?» и «что сделать?», ознакомление с категорией вида глагола. Изменение глаголов по временам. Изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спряжение). Способы определения I и II спряжения глаголов (практическое овладение). Изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам. Морфологический разбор глаголов (алгоритм см. в учебном пособии).

Наречие. Значение и употребление в речи.

Предлог. Знакомство с наиболее употребительными предлогами. Функция предлогов: образование падежей существительных и местоимений. Отличие предлогов от приставок.

Союзы *и*, *а*, *но*, их роль в речи. Частица *не*, ее значение.

Синтаксис

Различение предложения, словосочетания, слова (осознание их сходства и различий). Различение предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные; по эмоциональной окраске (интонации): восклицательные и невосклицательные.

Нахождение главных членов предложения: подлежащего и сказуемого. Грамматическая основа предложения. Различение главных и второстепенных членов предложения. Знакомление с дифференциацией второстепенных членов на определения, дополнения и обстоятельства. Различение распространенных и нераспространенных предложений. Установление связи (при помощи смысловых вопросов) между словами в словосочетании и предложении.

Предложения с однородными членами с союзами **и, а, но** и без союзов. Интонация при перечислении однородных членов предложения.

Нахождение предложений с однородными членами без союзов и с союзами **и, а, но**, использование их в речи.

Знакомление с обращениями.

Разграничение простых распространенных и сложных предложений, состоящих из двух простых (сложносочиненные с союзами **и, а, но** и бессоюзные сложные предложения без называния терминов). Составление простых распространенных и сложных предложений, состоящих из двух простых (сложносочиненные с союзами **и, а, но** и бессоюзные сложные предложения без называния термина).

Синтаксический разбор простого предложения.

Наблюдение смысловой зависимости содержания предложения от использованных грамматических средств.

III. Орфография и пунктуация

Формирование орфографической зоркости, использование разных способов выбора написания в зависимости от места орфограммы в слове и между словами. Разные способы проверки правописания слов: изменение формы слова, подбор однокоренных слов, подбор слов с ударной морфемой, знание фонетических особенностей орфограммы, использование орфографического словаря.

Применение правил орфографии и пунктуации:

- сочетания *жи-ши, ча-ща, чу-щу* в положении под ударением;
 - сочетание *чк, чн, чт, щн, рщ*;
 - перенос слов;
 - прописная буква в начале предложения, в именах собственных;
 - проверяемые безударные гласные в корне слова;
 - парные звонкие и глухие согласные в корне слова;
 - непроизносимые согласные;
 - непроверяемые гласные и согласные (перечень см. в «Справочнике правописания» учебного пособия);
 - гласные и согласные в неизменяемых на письме приставках;
 - разделительные **ъ** и **ь**;
 - **ь** после шипящих на конце существительных (*ночь, мышь, нож, нет туч*);
 - безударные падежные окончания существительных (кроме существительных на *-мя, -ий, -ия, -ие, -ья, -ье, -ов, -ин*);
 - безударные падежные окончания имен прилагательных;
 - раздельное написание предлогов с личными местоимениями;
 - **не** с глаголами;
 - **ь** после шипящих на конце глаголов в форме 2-го лица единственного числа (*читаешь, красишь*);
 - мягкий знак в глаголах в сочетании **-ться**;
 - безударные личные окончания глаголов;
 - раздельное написание предлогов с другими словами;
 - знаки препинания в конце предложения: точка, вопросительный и восклицательный знаки;
 - знаки препинания (запятая) в предложениях с однородными членами, соединенными союзами **и, а, но** и без союзов.
- Практическое ознакомление с написанием приставок на **-з** и **-с**, гласных в суффиксах **-ик-**, **-ек-**; **о, е** в падежных окончаниях после шипящих и **ц**; соединительных гласных **о, е** в сложных словах.

Умение правильно списывать тексты объемом не более 85 слов; писать под диктовку тексты объемом не более 80 слов с учетом изученных правил правописания; находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки на изученные правила, описки.

**ВАРИАНТ
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ**

4 КЛАСС

(170 часов, из них 20 часов резерв)

1. Что нужно для общения	15 ч
2. Обращение	4 ч
3. Части речи	103 ч
1) Части речи	3 ч
2) Грамматические признаки имени существительного (19 ч)	
Склонение имен существительных в форме единственного числа	9 ч
Склонение имен существительных в форме множественного числа	10 ч
3) Грамматические признаки имени прилагательного	
Склонение имен прилагательных	14 ч
4) Местоимение (9 ч)	
Личные местоимения	5 ч
Склонение личных местоимений	4 ч
5) Грамматические признаки глагола (58 ч)	
Неопределенная форма. Вид глагола	9 ч
Прошедшее время глагола	5 ч
Настоящее и будущее время глагола.	
Правописание глаголов на -ться, -тся	6 ч
Лицо глагола	5 ч
Правописание ь в окончании глаголов 2-го лица единственного числа	5 ч
Спряжение глаголов	14 ч
Правописание безударных личных окончаний глаголов	14 ч
4. Сложное предложение	7 ч
5. Наречие	8 ч
Употребление наречий в речи	1 ч
Образование и правописание наречий	7 ч
6. Законы языка в практике речи	13 ч

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОГРАММЫ

Планируемые результаты освоения программы учебного предмета, представленные по годам обучения, отражают в основном предметные достижения обучающегося, но включают также возможные результаты в области становления личностных и метапредметных умений на этом этапе обучения. Тем самым подчеркивается, что формирование личностных результатов и универсальных учебных действий происходит средствами учебного предмета.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате изучения предмета «Русский язык» в начальной школе у обучающегося будут сформированы следующие личностные новообразования

гражданско-патриотического воспитания:

- становление ценностного отношения к своей Родине — России, в том числе через изучение русского языка, отражающего историю и культуру страны;
- осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности, понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России;
- сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края, в том числе через обсуждение ситуаций при работе с художественными произведениями;
- уважение к своему и другим народам, формируемое в том числе на основе примеров из художественных произведений;
- первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений, в том числе отраженных в художественных произведениях;

духовно-нравственного воспитания:

- признание индивидуальности каждого человека с опорой на собственный жизненный и читательский опыт;
- проявление сопереживания, уважения и доброжелатель-

ности, в том числе с использованием адекватных языковых средств для выражения своего состояния и чувств;

- неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям (в том числе связанного с использованием недопустимых средств языка);

эстетического воспитания:

- уважительное отношение и интерес к художественной культуре, восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов;

- стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности, в том числе в искусстве слова; осознание важности русского языка как средства общения и самовыражения;

физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия:

- соблюдение правил здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной) при поиске дополнительной информации в процессе языкового образования;

- бережное отношение к физическому и психическому здоровью, проявляющееся в выборе приемлемых способов речевого самовыражения и соблюдении норм речевого этикета и правил общения;

трудового воспитания:

- осознание ценности труда в жизни человека и общества (в том числе благодаря примерам из художественных произведений), ответственное потребление и бережное отношение к результатам труда, навыки участия в различных видах трудовой деятельности, интерес к различным профессиям, возникающий при обсуждении примеров из художественных произведений;

экологического воспитания:

- бережное отношение к природе, формируемое в процессе работы с текстами;

- неприятие действий, приносящих ей вред;

ценности научного познания:

- первоначальные представления о научной картине мира

(в том числе первоначальные представления о системе языка как одной из составляющих целостной научной картины мира);

- познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании, в том числе познавательный интерес к изучению русского языка, активность и самостоятельность в его познании.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Изучение содержания учебного предмета «Русский язык» в четвертом классе способствует освоению на пропедевтическом уровне ряда универсальных учебных действий.

Познавательные универсальные учебные действия:

Базовые логические действия:

- сравнивать однокоренные (родственные) слова и синонимы; однокоренные (родственные) слова и слова с омонимичными корнями;

- сравнивать значение однокоренных (родственных) слов; сравнивать буквенную оболочку однокоренных (родственных) слов;

- устанавливать основания для сравнения слов: на какой вопрос отвечают, что обозначают;

- характеризовать звуки по заданным параметрам;

- определять признак, по которому проведена классификация звуков, букв, слов, предложений;

- находить закономерности на основе наблюдения за языковыми единицами.

- ориентироваться в изученных понятиях (корень, окончание, текст); соотносить понятие с его краткой характеристикой.

Базовые исследовательские действия:

- проводить по предложенному плану наблюдение за языковыми единицами (слово, предложение, текст);

- формулировать выводы и предлагать доказательства того, что слова являются/не являются однокоренными (родственными).

Работа с информацией:

- выбирать источник получения информации: нужный словарь учебного пособия для получения информации;

- устанавливать с помощью словаря значения многозначных слов;
- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
- анализировать текстовую, графическую и звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; «читать» информацию, представленную в схеме, таблице;
- с помощью учителя на уроках русского языка создавать схемы, таблицы для представления информации.

Коммуникативные универсальные учебные действия:

Общение:

- воспринимать и формулировать суждения о языковых единицах;
- проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога;
- признавать возможность существования разных точек зрения в процессе анализа результатов наблюдения за языковыми единицами;
- корректно и аргументированно высказывать свое мнение о результатах наблюдения за языковыми единицами;
- строить устное диалогическое высказывание;
- строить устное монологическое высказывание на определенную тему, на основе наблюдения с соблюдением орфоэпических норм, правильной интонации;
- устно и письменно формулировать простые выводы на основе прочитанного или услышанного текста.

Регулятивные универсальные учебные действия:

Самоорганизация:

- планировать с помощью учителя действия по решению орфографической задачи; выстраивать последовательность выбранных действий.

Самоконтроль:

- устанавливать с помощью учителя причины успеха/неудач при выполнении заданий по русскому языку;
- корректировать с помощью учителя свои учебные действия для преодоления ошибок при выделении в слове корня и окончания, при списывании текстов и записи под диктовку.

Совместная деятельность:

- строить действия по достижению цели совместной деятельности при выполнении парных и групповых заданий на уроках русского языка: распределять роли, договариваться, корректно делать замечания и высказывать пожелания участникам совместной работы, спокойно принимать замечания в свой адрес, мирно решать конфликты (в том числе с небольшой помощью учителя);
- совместно обсуждать процесс и результат работы;
- ответственно выполнять свою часть работы;
- оценивать свой вклад в общий результат.

ПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

К концу обучения в 4 классе обучающийся научится:

- осознавать многообразие языков и культур на территории Российской Федерации, осознавать язык как одну из главных духовно-нравственных ценностей народа;
- объяснять роль языка как основного средства общения; объяснять роль русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения;
- осознавать правильную устную и письменную речь как показатель общей культуры человека;
- проводить звуко-буквенный разбор слов (в соответствии с предложенным в учебном пособии алгоритмом);
- подбирать к предложенным словам синонимы; подбирать к предложенным словам антонимы;
- выявлять в речи слова, значение которых требует уточнения, определять значение слова по контексту;
- проводить разбор по составу слов с однозначно выделяемыми морфемами; составлять схему состава слова; соотносить состав слова с представленной схемой;
- устанавливать принадлежность слова к определенной части речи (в объеме изученного) по комплексу освоенных грамматических признаков;
- определять грамматические признаки имен существительных: склонение, род, число, падеж; проводить разбор имени существительного как части речи;
- определять грамматические признаки имен прилагательных: род (в единственном числе), число, падеж; проводить разбор имени прилагательного как части речи;

- устанавливать (находить) неопределенную форму глагола; определять грамматические признаки глаголов: спряжение, время, лицо (в настоящем и будущем времени), число, род (в прошедшем времени в единственном числе); изменять глаголы в настоящем и будущем времени по лицам и числам (спрягать); проводить разбор глагола как части речи;
- определять грамматические признаки личного местоимения в начальной форме: лицо, число, род (у местоимений 3-го лица в единственном числе); использовать личные местоимения для устранения неоправданных повторов в тексте;
- различать предложение, словосочетание и слово;
- классифицировать предложения по цели высказывания и по эмоциональной окраске;
- различать распространенные и нераспространенные предложения;
- распознавать предложения с однородными членами; составлять предложения с однородными членами; использовать предложения с однородными членами в речи;
- разграничивать простые распространенные и сложные предложения, состоящие из двух простых (сложносочиненные с союзами и, а, но и бессоюзные сложные предложения без называния терминов); составлять простые распространенные и сложные предложения, состоящие из двух простых (сложносочиненные с союзами и, а, но и бессоюзные сложные предложения без называния терминов);
- производить синтаксический разбор простого предложения;
- находить место орфограммы в слове и между словами на изученные правила;
- применять изученные правила правописания, в том числе: непроверяемые гласные и согласные (перечень слов в орфографическом словаре учебного пособия); безударные падежные окончания имен существительных (кроме существительных на -мя, -ий, -ие, -ия, а также кроме собственных имен существительных на -ов, -ин, -ий); безударные падежные окончания имен прилагательных; мягкий знак после шипящих на конце глаголов в форме 2-го лица единственного числа; наличие или отсутствие мягкого знака в глаголах на -ться и -тся; безударные личные окончания глаголов; знаки препинания

в предложениях с однородными членами, соединенными союзами и, а, но и без союзов;

- правильно списывать тексты объемом не более 85 слов;
- писать под диктовку тексты объемом не более 80 слов с учетом изученных правил правописания;
- находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки на изученные правила, описки;
- осознавать ситуацию общения (с какой целью, с кем, где происходит общение); выбирать адекватные языковые средства в ситуации общения;
- строить устное диалогическое и монологическое высказывание (4–6 предложений), соблюдая орфоэпические нормы, правильную интонацию, нормы речевого взаимодействия;
- создавать небольшие устные и письменные тексты (3–5 предложений) для конкретной ситуации письменного общения (письма, поздравительные открытки, объявления и др.);
- определять тему и основную мысль текста; самостоятельно озаглавливать текст с опорой на тему или основную мысль;
- корректировать порядок предложений и частей текста;
- составлять план к заданным текстам;
- осуществлять подробный пересказ текста (устно и письменно);
- осуществлять выборочный пересказ текста (устно);
- писать (после предварительной подготовки) сочинения по заданным темам;
- осуществлять ознакомительное, изучающее чтение, поиск информации; формулировать устно и письменно простые выводы на основе прочитанной (услышанной) информации; интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию;
- объяснять своими словами значение изученных понятий; использовать изученные понятия;
- уточнять значение слова с помощью толкового словаря (на бумажном и электронном носителе), в Интернете в условиях контролируемого входа.

ХАРАКТЕРИСТИКА УМК «РУССКИЙ ЯЗЫК. 4 КЛАСС»

Печатная форма учебного пособия

Учебное пособие 4 класса в 2 частях (авторы Н.В. Нечаева, С.Г. Яковлева) завершает курс русского языка начальной школы. Главная задача пособия – научить грамотно общаться в устной и письменной форме. Эта задача реализуется включением учеников в исследовательскую деятельность, в активные формы познания (рубрики «Учим друг друга», «Поиск информации. Проектная работа»). Материалы пособия способствуют развитию коммуникативной грамотности, информационной культуры, самостоятельному добыванию знаний, формированию самоконтроля и учебной рефлексии.

Большинство упражнений содержит многоаспектные задания, предусматривает различную степень трудности их выполнения, предполагает использование различных форм организации работы с ними. Все это открывает широкие возможности для достижения предметных и метапредметных результатов. Учебное пособие снабжено справочным материалом, содержит «Альбом репродукций».

Электронная форма учебного пособия

Электронная форма учебного пособия представляет собой образовательный контент, который включает материалы, разработанные специально к данному ЭФУ (в частности, комментарии и дополнительные вопросы к тексту, галереи изображений, плитки, тестовые задания, интерактивные объекты, изображения с возможностью увеличения и т.д.).

ЭФУ является обязательным элементом современной образовательной среды, базирующейся на деятельности по передаче и овладению учебной информацией и ориентированной на удовлетворение новых образовательных потребностей педагога и учащихся.

Учебный процесс с использованием электронной формы пособия, позволяет усилить мотивацию, расширить познавательные потребности обучающихся, повысить интерактивность обучения, уровень визуализации изучаемого материала, расширить потенциал учебного задания, создать возмож-

ности для использования дополнительных источников учебной информации, создать условия для индивидуализации процесса обучения, эффективно использовать самоконтроль.

Мы уже говорили в предыдущих методических пособиях, что структура, содержание и оформление электронной и печатной форм учебного пособия полностью соответствуют друг другу. При этом ЭФУ не заменяет печатное пособие, она расширяет его возможности за счет использования современных технологий. Электронная форма учебного пособия позволяет визуализировать информацию с помощью более наглядного представления теоретического материала. Учитель, используя ЭФУ, получает дополнительные возможности для организации разных форм работы: *фронтальной* (вывод заданий, презентаций на интерактивную доску), *индивидуальной* и *парной/групповой*, может более доступно и наглядно преподнести материал. Как и в печатном пособии, этот материал является двухуровневым, т.е. содержащим задания базового и повышенного уровня трудности. Работа с ЭФУ интересна и детям с высокой мотивацией к изучению предмета, и детям, имеющим трудности при обучении. ЭФУ можно также использовать во внеурочной деятельности.

Материалы электронной формы учебного пособия позволяют разнообразить домашние задания, продуктивнее оценивать результаты освоения учащимися программы и расширяют возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащихся.

Более детально конкретные технические и методические вопросы работы с ЭФУ рассматриваются в Инструкции, которая размещена на сайте издательства.

Рабочая тетрадь (в 4 частях)

Рабочая тетрадь по русскому языку (авторы Н.В. Нечаева, Н.Е. Воскресенская) является дополнением к учебному пособию и помогает учащимся в освоении программы четвертого года обучения. В ней представлен широкий выбор заданий по всем разделам науки о языке, даны различные виды разбора. Особое внимание уделяется работе с текстом и созданию собственного высказывания разных типов и жанров.

Разгадывание загадок, ребусов и кроссвордов, а также выполнение заданий в рубриках «Веселые вопросы с ответами», «Угадай и запиши», «Прочитай и повтори» стимулируют познавательную активность школьников, создают дополнительную мотивацию для обучения.

Рабочие тетради содержат специальные задания для подготовки к Всероссийской проверочной работе.

В конце каждой тетради помещены прописи для упражнения в письме в широкую линейку. Представленная группировка элементов букв, различных видов соединений дает возможность учащимся на осознанном уровне развивать каллиграфические навыки.

Рабочая тетрадь составлена в полном согласовании с материалом учебного пособия, что позволяет использовать ее в соответствии с педагогической необходимостью: для самостоятельной работы в классе или дома, для фронтальной работы, в качестве контрольной (проверочной) работы.

Я пишу грамотно. Рабочая тетрадь. 4 класс

Тетрадь (авторы Н.Е. Воскресенская, Н.В. Нечаева) помогает в увлекательной форме преодолеть трудности орфографии и диагностировать уровень ее освоения. Система заданий дает возможность выявить причины орфографических ошибок и предупредить их появление. Это способствует формированию осознанного грамотного письма. В тетрадь включены все орфографические темы, предусмотренные программой 4 класса.

Материал рабочей тетради подобран в соответствии с содержанием учебного пособия и может быть использован для самостоятельной работы как в классе, так и дома.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ 4 КЛАССА

В целом материал учебного пособия, относящийся к разделу «Система языка», не является новым для учителей. Однако его распределение во времени и подходы к изучению во многих случаях другие.

Комплект составлен таким образом, чтобы программа 4 класса не была перегружена массивом нового материала, но содержание новых знаний позволяло бы учащимся увидеть работу известных им языковых средств в самых разнообразных ситуациях устной и письменной речи и, активно используя известное в практике речи, закрепить полученные в начальной школе теоретические знания и практические навыки. Совершенно новыми темами, обязательными для усвоения в 4 классе, являются: «Местоимение», «Лицо глагола», «Спряжение личных глаголов и их правописание», ознакомление с частью речи – наречием, со сложным предложением.

Содержание учебного пособия 4 класса с пояснениями

1. Что нужно для общения (повторительный параграф).
2. Обращение (тема ведется со 2 класса, не подлежит проверке).
3. Части речи.

Грамматические признаки имени существительного. Склонение имен существительных в форме единственного и множественного числа (темы ведутся с 3 класса, подходы к ним – с 1 класса, в зависимости от уровня их усвоения материал может быть сокращен учителем в пользу тем «Местоимение» и «Глагол»).

Грамматические признаки имени прилагательного. Склонение имен прилагательных (тема ведется с 3 класса, подходы к ним – с 1 класса, в зависимости от уровня их усвоения материал может быть сокращен учителем в пользу тем «Местоимение» и «Глагол»).

Местоимение. Личные местоимения. Склонение личных местоимений (подходы к теме велись с 1 класса).

Грамматические признаки глагола (подходы к теме осуществлялись со 2 класса). **Неопределенная форма. Вид глагола.**

Прошедшее время глагола. Настоящее и будущее время глагола. Правописание глаголов на *-ться*, *-тся*. Лицо глагола. Правописание *ь* в окончании глаголов 2-го лица единственного числа. Спряжение глаголов. Правописание безударных личных окончаний глаголов.

4. Сложное предложение (наблюдения возможности в предложении нескольких основ ученики проводили со 2 класса; желательно сформировать умение детей пунктировать сложносочиненное предложение, состоящее из двух частей).

5. Наречие. Употребление наречий в речи. Образование и правописание наречий (эти темы не подлежат проверке).

6. Законы языка в практике речи (заключительный параграф).

Таким образом, обязательный материал для усвоения в начальной школе заканчивается примерно в начале марта, и будет достаточно времени для его закрепления при ознакомлении с новым, но необязательным материалом. Структурирование пособия позволяет в течение года многократно обращаться к проверяемому в конце года материалу.

Как мы говорили выше, комплект учит главному: грамотно общаться в устной и письменной форме. Эта установка может быть реализована только при включении учеников в исследовательскую деятельность, в активные формы познания (лингвистический эксперимент, анализ, сравнение языковых фактов, диалог, дискуссии, инсценировки, работа со словарями, поиск необходимой информации, составление сообщений, сочинений и др.), в целом способствуя развитию коммуникативной грамотности, информационной культуры, исследовательского поведения младших школьников, воспитанию умения учиться. В учебном пособии организуется деятельность детей по выведению правил, законов языка, сведений о языке на основе текста с избыточными данными, на основе схем, таблиц или вопросов. Например, ученики самостоятельно сделают вывод о склонении имен прилагательных; ответив на вопросы, составят правило правописания *-ться* и *-тся*; анализируя таблицу, ученики придут к выводу о принадлежности глагола к I или II спряжению, а на основе анализа схемы составят текст о том, как определять спряжение глагола и др.

В учебном пособии заложено формирование взаимоконтроля (контроля), самоконтроля, формирование учебной рефлексии: осознание собственной деятельности, осознание границы знания и незнания, способа своих действий и многое другое.

Методология учебного пособия такова, что практически в каждом упражнении благодаря многоаспектности заданий ребенок работает на словесно-образном и словесно-логическом уровнях, часто включается и наглядно-образный уровень. Так предусматривается разная степень трудности выполнения заданий, что является решающим для создания ситуации успеха. Кроме того, окажут положительное влияние на мотивацию изучения русского языка и создадут условия для продуктивного выполнения всех заданий самостоятельная и коллективная работа с «живым» языком, предусмотренная в пособии дифференциация заданий для мальчиков и девочек, выполнение упражнений в паре, группе и индивидуально, а также продуманная система мер помощи.

Материал учебного пособия организован при помощи **условных знаков**, соответствующих смыслу рубрик. Их простой перечень в какой-то мере раскрывает и содержание пособия, и заложенные в нем организационные формы. Формулировки этих заданий предполагают включение школьника в продуктивные формы деятельности, формируют рефлексию, самооценку, умение общаться в деловой учебной ситуации.



восклицательным знаком выделен материал для обязательного усвоения



знаком (буква кириллицы «аз») – информация к сведению, расширяющая представления о языке



маски предлагают инсценировать речевую ситуацию или прочитав текст по ролям



развернутая тетрадь свидетельствует о том, что задание выполняется в Рабочей тетради или что данное задание учебного пособия тесно связано с заданием в тетради



компьютер и раскрытая книга показывают, что задание направлено на поиск информации или исследовательскую работу



учим друг друга



знак картины - для выполнения задания следует обратиться к «Альбому репродукций» в конце пособия



яблоко и груша предлагают задание на выбор

знаки, указывающие на возможные формы работы:



задание для девочек



задание для мальчиков



работа в паре или в группе

Обращаем внимание на необязательность следования этим знакам. Каждый ребенок, оценив трудность задания, примет решение, в каком составе его выполнять: самостоятельно или в сотрудничестве.

Рубрики «Наш словарь», «Запомни», «Говори правильно», а также «Справочник правописания» знакомят учеников с многообразием словарей, приучают их к пользованию ими. В то же время эти рубрики придают пособию и справочный характер. В 4 классе работа со справочным материалом усилена заданиями, требующими обращения в учебном пособии к «Справочнику эпитетов», «Справочнику синонимов», «Справочнику глаголов с безударным суффиксом».

Своеобразным справочным материалом являются и цветные плашки, на которых даны примеры схем словосочетаний, морфемный разбор слов, примеры склонения и спряжения, примеры для анализа правописания.

В учебном пособии представлены тексты различных стилей и жанров, произведения устного народного творчества, тексты русских и зарубежных авторов, авторские лингвистические миниатюры. Много текстов юмористических, шутливых. Такое разнообразие дает реальную возможность исследовать их языковые особенности. Но главное, на что нацеливается внимание ребенка, - человек, будь то автор текста или персонаж, или люди из непосредственного окружения. Мы пытаемся разбудить в ребенке добрые чувства, сопереживание, вызвать внимательное отношение друг к другу. Ученики размышляют, что им нравится в людях и что не нравится, от чего это зависит, как это связано, в частности, с манерой общения.

Напоминаем, что возможности учебных пособий по русскому языку (1–4 классов) для достижения результатов формирования универсальных учебных действий были раскрыты в методическом пособии к учебному пособию русского языка 1 класса. Ниже на проблеме формирования УУД мы будем останавливаться при комментировании разделов учебного пособия 4 класса и отдельных заданий.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В методических рекомендациях, разработанных к УМК 1–3 классов, были раскрыты возможности курса «Русский язык» для осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности. Именно включение в такую деятельность реализует связь между изучаемым материалом и жизнью, позволяет рассматривать реальные проблемы и способы их решения. Важно и другое: учащиеся учатся ориентироваться в информационном пространстве и извлекать необходимые им сведения, развивают творческие способности, учатся взаимодействовать друг с другом, с педагогами, со взрослыми, то есть в совокупности – учатся учиться.

Известно, что системообразующим фактором ФГОС являются планируемые результаты формирования универсальных учебных действий и предметных результатов. Ведущая форма оценивания уровня их достижения – Всероссийская проверочная работа, которая проводится в конце каждого года обучения. Для ее успешного выполнения необходим не только соответствующий опыт, но и включение обучающихся в выполнение заданий учебно-исследовательского характера.

Напомним базовые положения и проиллюстрируем их примерами из УМК «Русский язык. 4 класс».

Учебно-исследовательская деятельность рассматривается как существенная и определяющая основа выполнения ВПР. Учебно-исследовательская деятельность понимается как самостоятельная деятельность обучающегося по восприятию, анализу, интерпретации данного ему материала и формулированию собственного вывода. В ходе проектной деятельности (задания отмечены в пособии особым знаком) учени-

ки также осуществляют все действия, необходимые для учебно-исследовательской деятельности, ее отличие в том, что ученики сами ищут информацию, соответствующую заданной теме, и сами оформляют ее в виде доклада или альбома, или компьютерной презентации.

Задания учебно-исследовательского характера разных типов были широко представлены в УМК не только данного, но и всех предметов уже в первом классе. Поэтому учитель-законщик понимает и смысл, и значение подобных заданий. Коротко остановимся на этом вопросе, представив примеры многоаспектных заданий, которые дают опыт комплексного анализа текста, предложений или слов, сосредоточив внимание на проектной деятельности четвероклассников.

Например, в первом разделе «Что нужно для общения» дан текст о том, как Л.Н. Толстой многократно редактировал свои сочинения. Система заданий нацеливает на осмысление и смысловую, и грамматико-орфографическую сторон текста. Упражнение является многоаспектным как по привлекаемым знаниям, так и по видам деятельности:



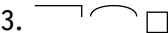

а) Прочитай. Ты так же работаешь над сочинением?

б) Выпиши второе предложение.

Укажи склонение, падеж, число имён существительных.

в) Отметь орфограммы. Какие из них ты уже можешь объяснить?

г) Какая из этих схем подходит к слову *рассказы*?

1.  2.  3.  4. 

В 4-м классе дети в основном работают с текстами, поэтому так близка работа с ними к выполнению ВПР. Часто проанализированный текст является стимулом и подготовкой к написанию собственного текста.

Так, в теме «Правописание безударных личных окончаний глаголов» дан текст В. Бианки о победе солнца «над стужей и мраком зимы». В словах пропущены орфограммы: безударные окончания в именах существительных, прилагательных и глаголах. Система заданий к упражнению:

а) Запиши. Какие знания тебе потребовались при выборе безударного гласного в окончании?

б) Составь таблицу пропущенных орфограмм, приведи по одному примеру на каждый случай.

в) Разбери по членам третье предложение. Какие слова подсказали формы слов с пропущенными буквами?

В упр. 378 представлены для сравнения по стилю художественный текст С. Козлова и Г. Цыферова о солнце и научно-популярный текст о солнце А. Долгова и Т. Короленкова.

Традиционными остаются задания на сравнение, классификацию, обобщение, которые часто становятся частью многоаспектных заданий. Существенно расширились возможности работы над собственным текстом в связи с введением в 4-м классе анализа произведений изобразительного искусства и соответствующих сочинений. Такие упражнения помечены специальным знаком, обозначающим обращение к альбому репродукций, который находится в конце учебного пособия. Пояснения к работе с картинками представлены в методическом комментарии ниже.

Проектная (у нас исследовательская) **деятельность** младших школьников всегда была необходимой (урочной и внеурочной) частью занковской системы. Теперь она закреплена как необходимый и обязательный вид деятельности. Предлагаемый курс русского языка может реализовать те позиции Программы, которые изложены в рубриках «Русский язык» и «Литературное чтение» (в последней – касающиеся работы с текстом, словарями). Именно при работе над проектом формируется умение работать с информацией, имеются в виду «активные действия по поиску, обработке, организации информации и по созданию своих информационных объектов». Собственно проекты в рамках русского языка детям предложены во 2, 3 и 4 классах. Но, чтобы дети справились с этим видом деятельности, уже с 1 класса проводилась планомерная работа на всех учебных предметах по развитию предпосылок (общих умений) исследовательской работы. К таким умениям мы относим умения:

- пользоваться алфавитом;
- видеть проблемы, задавать вопросы;
- находить несколько вариантов решения проблемы;
- различать существенное и несущественное;
- формулировать правила, давать определения понятиям;

- классифицировать, делать выводы и умозаключения;
- проводить наблюдения над наглядными объектами и ставить эксперименты;
- определять недостающую информацию, находить ее и работать с ней;
- пользоваться учебными моделями, общими схемами решения, знаково-символическими средствами;
- структурировать материал, создавать текст;
- владеть адекватной самооценкой, определять границы собственного знания и незнания;
- доказывать и защищать свои идеи, воспринимать идеи других, владеть навыками сотрудничества.

Таким образом, предложенные четвероклассникам проекты «Великие люди России» и «Темы природы, добра и зла, взаимоотношений между людьми в творчестве твоего народа» подготовлены опытом разносторонней работы с текстом на уроках русского языка в предыдущие годы обучения и подкрепляются работой в текущем году. Так, для поддержки темы «Великие люди России» даны тексты о литераторах, певцах, художниках, ученых, военных, дети знакомятся с трудом врача, журналиста, корректора... К теме народного творчества подобран материал из фольклора разных народов России. Такой же опыт работы с чужим и своим текстом ученики получили и будут получать на уроках литературного чтения, окружающего мира и других учебных предметов, так как все программы предполагают поиск дополнительной информации, ее обработку и изложение (устное или письменное). Прочитируем методическое пособие для учителя к курсу «Окружающий мир. 4 класс»: «Решению новых образовательных задач служит и организация проектно-исследовательской деятельности школьников. В учебном пособии предполагаются исследования как частных вопросов, так и по проблематике, требующей длительного сбора материала и времени для его оформления. Тем самым продолжается системная работа и по развитию информационной культуры младших школьников, которая поддерживается в учебном пособии заданиями по сжатию и расширению информации, по нахождению в тексте явной и скрытой информации, по анализу структуры текста, составлению его плана, по выявлению главной мысли, а также по составлению собственных текстов».

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

■ Владение устной речью*

Форма изучения и показатели развития устной речи младших школьников едины с 1 по 4 класс. Они устанавливаются на основании наблюдений учителя за устной речью учащихся на уроках и вне уроков в результате постепенного накапливания сведений о внешней характеристике речи, ее развернутости и связности.

Оценка внешней характеристики устной речи

Показатели:

- 1) говорит охотно;
- 2) форма общения с учителями и учениками соответствует ситуации;
- 3) речь в основном грамматически правильная;
- 4) артикуляция чистая;
- 5) громкость нормативная.

4-й уровень - в норме 5 показателей;

3-й уровень - в норме 4 показателя;

2-й уровень - в норме 2-3 показателя;

1-й уровень - в норме 1 показатель.

Оценка связности устной речи

Показатели: 1) типичные единицы высказывания; 2) развернутость характеристики объекта.

4-й уровень - говорит связными предложениями; может дать развернутую характеристику объекта или явления;

3-й уровень - речь обучающегося состоит из предложений или отдельных слов, заменяющих предложение; характеристика объекта или явления дается в виде отдельных мыслей;

2-й уровень - предложения почти не используются в речи, произносятся в основном отдельные слова; учащийся испытывает большие трудности при характеристике объекта или явления;

* Работа выполняется постепенно, по 1-2 задания на уроке.

1-й уровень – речь состоит в основном из междометий и частиц; содержание высказывания улавливается с трудом.

Фамилия, имя ученика	Внешняя характеристика речи					уровень	Уровень связности речи
	показатели						
	1	2	3	4	5		
Иванов Коля	+	+	+	+	-	3	3

■ Владение письменной речью

Фонетический анализ, качество освоения орфоэпии и графики

ЗАДАНИЕ 1

а)* Первичное усвоение вариантов произношения согласного перед буквой *е*.

Выпиши те слова, в которых выделенный звук обозначает мягкий согласный звук.

кофе, теннис, оттенок, отель, проспект, тест

б) Запиши слова, в которых количество букв больше, чем звуков. Выполни звуко-буквенный разбор слова **любишь**.

Любишь кататься – люби и саночки возить.

Проверка орфографической зоркости

ЗАДАНИЕ 2*

Прочитай так, как мы обычно говорим.

(Далее возможны разные формулировки задания:

- 1) подчеркни все орфограммы;
- 2) подчеркни все опасные места.)

Задание может быть самостоятельным, а может быть организовано на любом предложении или наборе слов, приведенных в данных проверочных работах.

Пример текста

Снег беззвучно опускался на дома и деревья.

Снег садился на открытые форточки – как воробей, только не чирикал.

* Здесь и далее звездочкой отмечены диагностирующие задания.

Сидя на форточке, снег болтал ногами, а так как спинки у форточки не было, часто падал вниз, хватаясь за воздух снежинками.

(По Г. Цыферову)

Оценивается полнота выполнения задания. Оценка не снижается в случае, если ученик подчеркивает пробелы между словами, большую букву в начале предложения, пунктуационные знаки и др.

Списывание текста

ЗАДАНИЕ 3

Наиболее объективным показателем умения списывать текст является сведение в таблицу средних результатов этого вида домашней и классной работы за последнюю неделю или две недели - в зависимости от конкретных обстоятельств.

Списывание может быть преднамеренным, когда предъявляется текст с прямым заданием правильно его списать, после чего возможны и другие задания.

Пример текста для списывания

ГОРОДОК В ТАБАКЕРКЕ

Заиграла музыка. Откуда слышна эта музыка? Миша не мог понять. Он подошел к табакерке и видит чудо. Из-за деревьев солнышко выходит. Оно тихо крадется по небу. Окошки горят ярким огнем. Вот солнышко перешло через небо на другую сторону, за пригорком скрылось. Городок в табакерке потемнел. Ставни закрылись, и башенки померкли. Вот затеплилась звездочка. Вот и месяц рогатый выглянул из-за деревьев. В городе опять стало светлее. Окошки засеребрились. От башни потянулись синеватые лучи.

(75 слов)

(По В. Одоевскому)

Задания после списывания

1. Сверх твой текст с текстом на доске, исправь ошибки, если они есть.
2. Найди сложное предложение, выдели в нем грамматические основы; любое из слов четвертого предложения разбери как часть речи.

Списывание может быть и непреднамеренным, как необходимый этап выполнения другого задания, грамматического, или при восстановлении деформированного текста.

Оценка списывания:

4-й уровень - переписано правильно, без ошибок;

3-й уровень - допущены отдельные (1-2) ошибки или отдельные (1-3) исправления;

2-й уровень:

а) 3-4 ошибки или 4 исправления;

б) 1-2 ошибки и 1-3 исправления;


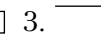
1-й уровень - работа выявляет значительные трудности у ребенка при списывании.

Выявление уровня усвоения морфемного состава слов

ЗАДАНИЕ 4

Соотнеси данные слова с соответствующими им схемами.

Поездка, прорубь, запах, улов, степной, зверолов, тропка, корабль.

1.  2.  3.  4.  5. 

Оценка выполнения задания

4-й уровень - правильно установлен морфемный состав 5 слов;

3-й уровень - правильно установлен морфемный состав 4 слов;

2-й уровень - правильно установлен морфемный состав 3 слов;

1-й уровень - работа выявляет значительные трудности в усвоении морфемного состава слова.

Диктант

ЗАДАНИЕ 5

Диктант с его последующим орфографическим проговариванием.

Порядок работы: написание текста, который учитель диктует по орфоэпическим нормам (слова с выделенными орфограммами проговариваются орфографически); самосто-

тельная проверка написанного учениками, исправление ошибок, если они есть (правильные исправления, самостоятельно сделанные учеником, за ошибку не считаются); орфографическое проговаривание всего текста диктанта учителем по отдельным предложениям с одновременной проверкой работ учениками (исправления вносятся карандашом другого цвета).

Оценивается диктант двумя уровнями:

- первый фиксирует реальную грамотность;
- второй - умение ребенка сверять совпадающий звуковой и буквенный облик слова при его орфографическом проговаривании.

Пример текста для диктанта

Горячее солнце сразу вошло в силу. На востоке оно выплывает огненным заревом. От него безбрежный степной простор словно покрывается тонкой золотой пылью. Всё вокруг стало меняться не по дням, а по часам. Быстро стал одеваться сад свежей, мягкой зеленью. А степь весело пестреет цветами. Пунцовыми пятнами ярко горит дикая гвоздика. Скромно синеют колокольчики, белеет целыми зарослями пахучая ромашка. Всё блещет, нежится и радостно тянется к солнцу. В густой буйной траве по утрам дрожат и переливаются, как бриллианты, крупные капли росы.

(80 слов)

(По А. Куприну)

Грамматические задания

1. Выдели окончания прилагательных и укажи падежи.
2. Напиши вопросы для проверки **-тся** и **-ться**.

Пример текста для диктанта

ГОЛУБИКА

В северном лесу на мшистом болоте рос маленький кустик. Люди его не замечали. Кустик радовался весне, тянулся к ласковому солнцу. Однажды ранним утром он зацвел. Зажужжала, закружилась пчела перед ним. Она опустила свой хоботок в цветочную чашечку.

Шло время. Нежные лепестки один за другим стали падать на землю. Ветер подхватил их и разнёс по лесу. Грустно стало кустику. Но вот на нём появились маленькие шарики. Кус-

тик повеселел. Наступила осень. Деревья сбрасывали золотую листву. А наш кустик дарил людям чудесную голубику.

(81 слово)

Грамматические задания

1. Подчеркни грамматические основы в предложениях с однородными членами.

2. Укажи, какими частями речи выражены однородные члены.

3. В первом и пятом предложениях у глаголов определи время, число, если можно – род, у имен существительных определи род, число, склонение, падеж.

Понимание лексической сочетаемости слов

ЗАДАНИЕ 6

Составь с данными словами словосочетания. Запиши их, вставляя пропущенные буквы. Сколько словосочетаний получилось?

М_чи

Зак_лю

Прим_рять

Прож_вать

Оценка выполнения задания

4-й уровень – правильно составлено 7-8 словосочетаний;

3-й уровень – правильно составлено 5-6 словосочетаний;

2-й уровень – правильно составлено 3-4 словосочетания;

1-й уровень – работа выявляет значительные трудности в дифференциации лексического значения слов.

Выявление творческих способностей, а также способности связно излагать мысли в письменной речи

ЗАДАНИЕ 7

Ситуация: Весеннее воскресное утро. Мама открывает окно, и ты просыпаешься от пения птиц.

Напиши коротко: о чем думает мама, открывая окно; о чем – воскресное утро; о чем весна воскресным утром; о чем думаешь ты?

Оценка способности решать нестандартные задания

Грамматическая, орфографическая и пунктуационная правильность не оценивается.

4-й уровень - представлены все четыре показателя: 1) соответствие заданной теме; 2) развернутость высказывания; 3) связность высказывания, 4) оригинальность версии;

3-й уровень - представлены три показателя при обязательном соответствии заданной теме;

2-й уровень - представлены два показателя;

1-й уровень - задание не выполнено; написанное не соответствует теме; дан односложный, тривиальный ответ.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

1. Работа по данному курсу обеспечивается УМК, а также дополнительной литературой:

● *Нечаева Н.В., Яковлева С.Г.* Русский язык: учебное пособие для 4 кл.: в 2 ч. (печатная и электронная формы).

● *Нечаева Н.В., Воскресенская Н.Е.* Русский язык. 4 класс : рабочая тетрадь : в 4 частях.

● *Воскресенская Н.Е., Нечаева Н.В.* Я пишу грамотно. Формирование и диагностика орфографической грамотности. 4 класс : рабочая тетрадь

● *Нечаева Н.В., Антохина В.А.* Русский язык. 4 класс: методическое пособие к учебному пособию Н.В. Нечаевой, С.Г. Яковлевой.

● *Контрольные и проверочные работы. Система Л.В. Занкова.* 4 класс. 1, 2 полугодие.

● *Белорусец С.М.* Игрослов. Русский язык: строгие правила в занимательной форме.

● *Преобразования слов/авт.-сост. А.В. Полякова.*

● *Олимпиадные задания.* 3–4 кл./авт.-сост. Г.В. Раицкая.

● *Словари,* упомянутые в программе.

2. Специфическое оборудование:

● тетради в клетку для схем предложений, слов, рисунков по клеткам и др. коррекционных заданий;

● таблицы к основным разделам грамматического материала (по программе);

● наборы сюжетных (предметных) картинок по тематике, определенной в программе;

- интерактивная доска;
- наборы ролевых игр (по темам инсценировок);
- настольные развивающие игры;
- набор приспособлений для крепления таблиц, постеров и картинок на классную доску;
- телевизор (по возможности);
- мультимедийный проектор (по возможности);
- экспозиционный экран (по возможности);
- компьютер (по возможности);
- сканер, принтер (по возможности);
- фото-, видеокамера цифровая (по возможности);
- видеофильмы, аудиозаписи по программе обучения;
- цифровые образовательные ресурсы, соответствующие тематике программы по русскому языку.

3. Электронные ресурсы:

- Портал «ГРАМОТА.РУ».
- Коллекция словарей русского языка.
- Сайт «Культура письменной речи».
- Портал культурного наследия России.
- Видеоуроки по основным предметам школьной программы. Смотри и понимай.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ к темам учебного пособия

В курсе русского языка для начальной школы можно выделить **шесть направлений**, которые с разной степенью глубины реализованы во всех учебных пособиях и во всех темах пособий с 1 по 4 класс.

1. Развитие фонематического слуха школьников, познание законов обозначения звуков буквами, правил графики и орфографии.

2. Понимание значений частей слова; разграничение процессов образования родственных слов (словообразование) и изменения форм одного и того же слова (формоизменение).

3. Исследование свойств слов по их грамматическому значению и грамматическим признакам (самостоятельные части речи: имя существительное, имя прилагательное, наречие, глагол, наблюдение свойств местоимений; служебные части речи: предлоги, союзы, частицы).

4. Исследование свойств слов по их лексическому значению (многозначность, синонимия, антонимия), представление об омонимах и паронимах (без введения понятий).

5. Понимание правил образования из слов предложений. Роль служебных слов: предлогов (с именами существительными и личными местоимениями), союзов (при однородных членах, между частями сложного предложения), частиц (*не* с глаголом); форм слов (род, число, склонение существительных, прилагательных, личных местоимений; время, число, лицо, спряжение, род (в прошедшем времени) глаголов); порядка слов; интонации.

6. Исследование особенностей образования текста: ознакомление со стилями и типами текста, анализ чужого текста, понимание его смысла, составление собственного текста в устной и письменной форме, его анализ.

Разные аспекты работы по освоению каждого из направлений были раскрыты в методических пособиях для учителя

для 1, 2 и 3 классов. Например, в этих пособиях подробно описаны подходы к звукобуквенному анализу слов, к работе с предложением и текстом; только в методике для 2 класса представлена система работы над собственными свободными сочинениями; в методике для 2 и 3 классов с особой полнотой раскрыты особенности освоения морфемного состава слов; в методике для 3 класса подробно описана работа по освоению грамматического значения и грамматических признаков слов, хотя соответствующие пояснения есть и в методике 1 и 2 классов. Таким образом, в методическом пособии для 4 класса мы остановимся только на тех проблемах, которые не были раскрыты ранее.

ЧТО НУЖНО ДЛЯ ОБЩЕНИЯ

Назначение первого раздела учебного пособия, завершающего курс начальной школы, как и в предыдущих пособиях, – активизация средств, необходимых для общения в устной и письменной форме, что позволит вернуться на новом речевом материале к уже освоенным знаниям и способам деятельности по всем направлениям русского языка: 1) фонетике, графике; орфографии; 2) морфемике; 3) морфологии; 4) лексике; 5) синтаксису; 6) строению текста, – тем самым заложив фундамент для освоения следующих тем пособия.

Прокомментируем сказанное некоторыми заданиями.

Упр. 1. Выполняется в паре. Задания тесно связаны с содержанием текста упражнения. Их цель для учеников – на первом уроке в 4 классе определить свое знание-незнание (*Исследуйте, что вы, четвероклассники, уже знаете по русскому языку, а что еще нет*) по разделам:

- «Развитие речи» (*Инсценируйте ситуацию. Придумайте ее продолжение. А также ответы учеников на вопросы, их доказательства и обсуждение*);

- «Синтаксис» (*Найдите границы первого предложения. Выпишите предложения, соответствующие схеме*);

- «Части речи» (*Назовите, какие служебные части речи использованы в выписанных предложениях: предлоги, союзы, частицы? Какие еще бывают части речи? Разберите их (слова со звуком [ц]) как части речи*);

- «Фонетика» и «Графика», «Орфография» (*Из первых двух предложений выпишите слова со звуком [ц]. Попробуйте объяснить написание*);

- «Морфемика» (*Сравните по составу глаголы (даны схемы слов)*).

Все названия разделов русского языка даны в последнем задании, знание этих названий детьми необязательно.

С какими проблемами могут столкнуться четвероклассники? Они могут быть неуверены в определении границ предложения с прямой речью (*Найдите границы первого предложения*). Ориентиром в данном случае может служить знак вопроса, который здесь поставлен в конце предложения. Незнание предложений с прямой речью уравнивается знанием предложений с однородными членами (*Выпишите предложения, соответствующие схеме: ⊖, ⊖ и ⊖, - последнее предложение и четвертое от конца*). При выполнении задания: *Из первых двух предложений выпишите слова со звуком [ц]* - ученики могут выписать слово *учительница* и не выписать глагол *научиться*, хотя в виде косвенной подсказки среди других глаголов на цветной плашке (с. 4) дана схема разбора такого слова. С одной стороны, морфемный разбор помогает понять, почему у этого глагола пишется *-ться*, хотя произносится *[ц̄а]*, а с другой - обнаруживает зону неуверенного знания морфемного состава глаголов и незнания написания сочетаний *-ться, -тся*.

Таким образом, первое упражнение сразу погружает учеников во все разделы науки о языке, напоминает уже известное и сталкивает с тем, что еще предстоит узнать.

Работа с предметным содержанием этого упражнения опирается на **универсальные учебные действия**, сформированные на предыдущих этапах обучения:

- *личностные* (осмысление того, каков он - «хороший ученик»; готовность самостоятельно оценить успешность своей деятельности; понимание чувств одноклассников, учителей, других людей);

- *регулятивные* (принимать и сохранять учебную задачу; контролировать и оценивать свои действия в работе с учебным материалом при сотрудничестве с учителем, одноклассниками; отбирать адекватные средства для достижения цели деятельности; вносить необходимые коррективы в действия

на основе его оценки и учета сделанных ошибок; действовать в учебном сотрудничестве в соответствии с принятой ролью; выполнять учебные действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане);

- *познавательные* (пользоваться знаками, символами, схемами, справочными материалами, приведенными в учебной литературе; находить в содружестве с одноклассниками разные способы решения учебной задачи; воспринимать и анализировать текст; анализировать изучаемые объекты с выделением существенных и несущественных признаков; осуществлять синтез как составление целого из частей; проводить сравнение и классификацию изученных объектов по заданным критериям; устанавливать причинно-следственные связи при анализе текста; строить рассуждение в форме простых суждений; подводить анализируемые языковые явления под понятия разного уровня обобщения (в данном случае все изученные понятия науки о русском языке, названные выше); проводить аналогии между изучаемым материалом и собственным опытом);

- *коммуникативные* (владеть диалогической формой коммуникации; ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии; учитывать другое мнение и позицию; договариваться, приходить к общему решению – при работе в паре; адекватно использовать средства устной речи для решения различных коммуникативных задач).

Полнота приведенных универсальных учебных действий объясняется возможностями в формировании этих УУД с помощью разностороннего анализа текста. С учетом этих поистине широчайших возможностей, ограниченных только возрастными особенностями младших школьников, в предлагаемом учебном пособии преобладают такие смысловые единицы языка, как предложение и текст.

В следующих упражнениях организуется углубленная работа по названным выше разделам науки о русском языке. И неслучайно особое внимание (как и во всем курсе и, в частности, в этом учебном пособии) уделяется формированию важнейшего умения – **умения устанавливать связи слов в предложении.**

Слово не живет в языке изолированно, оно употребляется только в тексте, только в условиях связи с другими словами.

Поэтому развитие связной речи, освоение лексики, а также многих разделов синтаксиса, морфологии, орфографии, пунктуации опирается на знание связей слов и практическое умение их обнаруживать и анализировать. Подтвердим сказанное несколькими примерами.

В **связной речи** школьников часто встречаются следующие ошибки: «Группа ребят идут на экскурсию», «Мы идем с магазина», «Наше понимание о литературном герое». Методика устранения подобных речевых ошибок полностью опирается на знание связей слов. Установление **лексического значения слова**, его толкование тесно связаны с функционированием слова в тексте, так как значение слова проявляется в условиях связи данного слова с другими. Сравните смысл слова *прошел* в следующих предложениях: *Я прошел вдоль домов* (значение «совершать путь мимо чего-либо»), *Лыжник прошел дистанцию* (значение «преодолеть расстояние ходьбой»), *Шкаф прошел в дверь* (значение «продвинуться сквозь что-либо»), *По спине прошел холодок* (значение «появиться на короткое время (о состоянии)») и др., – всего словарь дает 16 значений. Различие в значении получает выражение за счет различия в связях: *прошел вдоль домов, прошел дистанцию, прошел в дверь, прошел по спине*.

Изучение таких центральных тем **синтаксиса**, как «Словосочетание» (программа 3 класса), «Главные и второстепенные члены предложения» (программа 2 класса), различие второстепенных членов: определения (3 класс), дополнения (3 класс) и обстоятельства (4 класс), – «Однородные члены» (программа 3 класса) и т.п., опирается прежде всего на знание связей слов и умение их обнаруживать, ибо «синтаксис есть наука о связях» (Н.Ю. Шведова). Без знания особенностей связей слов невозможно определить, каким членом предложения является то или иное слово, невозможно и изучение такого практически необходимого раздела, как **пунктуация**. Умение определить слово как **часть речи** и провести его **морфологический анализ**, помимо иных признаков, опирается также на знание синтаксических связей. Например, всем известны трудности, возникающие у учеников в основном звене школы, при работе с такими предложениями: *Небо ясно и Ясно представляет себе суть дела*. Различить краткое прилагательное и наречие здесь по-

может правильное установление связей слов. Переход слов из одной части речи в другую прежде всего связан с их синтаксическим употреблением, следовательно, изучение и этого явления невозможно без опоры на связи слов (ср.: *С милым рай и в шалаше. С милым дружкой и на льду хлеб найдут*). С этим явлением четвероклассники познакомятся в ч. 1 учебного пособия.

Опора на связи слов необходима и при освоении самых трудных для учеников **правил орфографии** – таких, как слитное/раздельное написание наречий и существительных с предлогом (ср.: *в начале урока – вначале работа шла трудно*, ознакомление в ч. 2); написание **ни** и **н** в причастиях (ср.: *жареное мясо и жаренное на вертеле мясо*), слитное и раздельное написание частицы **не** с прилагательными, наречиями, существительными (ср.: *Утро настало неясное и Утро настало не ясное, а туманное*).

Все это говорит о том, что освоение учениками действий по определению связей слов остается актуальной задачей и для продуктивного обучения в 4 классе, и для дальнейших этапов обучения.

Упр. 2, которое построено на материале детского стихотворения М. Бородицкой «Медвежья школа», подтверждает возможности даже небольшого текста в формулировании заданий, требующих многоаспектного анализа языковых фактов, в том числе и связей слов. Это обстоятельство, в свою очередь, создает условия для задействования широкого спектра **универсальных учебных действий**.

В этом упражнении ученики:

– записывают стихотворение (репродуктивная деятельность, требующая внимательности и аккуратности);

– при отсутствии явной информации, анализируя текст, они должны догадаться, почему медвежата начинают учиться первого апреля;

– дифференцируют части речи, чтобы найти глаголы и определить их грамматические признаки (мы советуем ученикам пропустить причастие *вывешена*, которое они могут выписать); в 4 классе особое внимание будет уделено глаголу, на этом этапе дети определяют следующие грамматические признаки: *пишут* – наст. вр., мн. ч.; *проспал* – прош. вр., ед. ч., м. р.; *видал* – прош. вр., ед. ч., м. р.;

- выполняя пункт «в», вспоминают с опорой на данные схемы, что такое словосочетание, какое слово главное, какое зависимое, как выделяется главное слово и как правильно задать вопрос от главного слова к зависимому, и еще раз дифференцируют части речи: глагол, существительное, прилагательное. Уже выполненное задание пункта «б» поможет ученикам по данному вопросу что? быстро найти два словосочетания *пишут* (что?) *сочиненья* и *проспал* (что?) *каникулы*; в тексте только одно словосочетание сущ. + прил.: *на сосне* (какой?) *большой*.

Далее в этом же пункте дети определяют форму падежа и склонение существительных в обсуждаемых словосочетаниях. Имя существительное *сочиненья* (*сочинения*) употреблено в форме В. п. (*пишут* (кого? что?) *сочинения*), оно относится ко 2-му скл. (*сочинение* - ср. р.). А у существительного *каникулы* можно определить только форму падежа - В. п. (*проспал* (кого? что?) *каникулы*). - Почему не именительный падеж? Я утверждаю, что слово *каникулы* - подлежащее. Докажите, что я не права. - Слово *каникулы* в этом словосочетании зависимое, а подлежащее не может быть зависимым. - Слово употребляется только во множественном числе, поэтому склонение определить не представляется возможным. Дальше, чтобы определить падеж и склонение у слова (*на*) *сосне*, надо поставить падежный вопрос от слова, к которому оно относится: *вывешена* (на чем?) *на сосне* - II. п., *сосна* - 1-е скл. Таким образом, ученики поработают с тремя словосочетаниями, две схемы которых даны в учебном пособии;

- дифференцируют орфограммы гласных (пункт «д»). В упражнении выделены орфограммы гласных: непроверяемые написания (*апрель*, *медвежата*, *сочинения*, *каникулы*), безударный гласный в окончании существительного (*в школе* - II. п., 1-е скл., проверка - *в землѐ*) и безударный гласный в корне (*вывешена*), проверяемый ударением (*вѣшать*);

- на с. 5 в цветной плашке даны словосочетания, которые помогут выполнить пункт «е». Подобные задания заставляют учеников анализировать не только задания к выполняемому упражнению, но и искать информацию для их выполнения на всем развороте, сравнивать эту информацию с тем, что требуется в задании.

Назначение этого упражнения еще и в том, что его выполнение, доступное каждому ребенку, демонстрирует, какими значительными знаниями и умениями по русскому языку он уже обладает, вселяет уверенность в свои силы, подкрепляет положительное отношение к учению.

То, что вспомнили ученики о связи слов в предложении в предыдущих заданиях, они смогут осмыслить и практически применить при выполнении заданий к **упр. 15**. Осмыслить назначение в речи связи слов ребятам помогает А. Вознесенский, который доходчиво рассказал об этом в тексте «Слово о грамматике». Из этого текста дети вначале выпишут два предложения: *Как пройти в Музей изобразительных искусств?* и *По улице бежала чья-то собака*, – укажут известные им части речи, пропустив неизвестные им местоимения *как* и *чья-то*. Справочный материал по разбору частей речи поможет им вспомнить неопределенную форму глагола (что сделать? *пройти*), у которой на этом этапе они не могут указать никаких признаков, и обратиться ко всем известным им признакам имен существительных и прилагательных.

После длительных летних каникул ученики могут не выполнить задание только потому, что забыли какие-то понятия, порядок разбора и др., поэтому в первой повторительной теме мы напоминаем нужные понятия или советуем обратиться к справочному материалу.

Когда в учебном пособии мы предлагаем задание «**Отметь орфограммы**», учитель по своему усмотрению может уточнить: *Отметь все орфограммы*, т.е. все слабые позиции гласных и согласных; или *Отметь известные тебе орфограммы*. Практика показывает значительную трудность выполнения этих заданий для учеников. Один из ее источников заключается в том, что, когда ребенок видит правильно написанное слово, у него не возникает сомнений в выборе букв – все так и должно быть, здесь нет опасных мест. Например, ученик не подчеркнул орфограмму гласного в окончании слова (*по*) *улице*, его обоснование: здесь нет выбора буквы, так как можно написать только окончание *е*. – Напиши предложение: *По улице[ы] слона водили*. – А вот здесь есть орфограмма, надо узнать падеж и склонение.

Два абсолютно одинаковых орфографических факта воспринимаются учеником по-разному, потому что в первом

случае он видит слово, а во втором он пишет на слух. Почему же мы предлагаем детям задание на самостоятельное выделение орфограмм? Как правило, в учебных пособиях по русскому языку преобладают задания с уже выделенными авторами орфограммами. Это или пропуск буквы, или их выделение шрифтом (см. упр. 2). В таком случае орфограмму обнаружил автор пособия, а деятельность ребенка сводится к ее определению и правильному выбору буквы. Здесь отсутствует умение ученика самостоятельно обнаружить орфограмму, которое требуется ему при самостоятельном написании текста или во время диктанта. Поэтому в наших учебных пособиях мы пытались сориентировать эти два направления в работе с орфограммами, тем более что формированию орфографической зоркости способствуют именно задания на самостоятельное их нахождение. Чтобы дети поняли, что такое опасные места (орфограммы), советуем в текстах для списывания с доски пропускать не только орфограммы, но и неорфограммы с последующим подчеркиванием орфограмм, например: *По улиц_ слон_ в_ дили, ка_ б_ дто на пока_*. Кроме того, можно давать короткие диктанты с заданием при его написании сразу отмечать орфограммы. Напомним и формальный признак орфограмм: их выбор определяется правилами, есть, например, правило выбора буквы безударного гласного в окончании слова, т.е. это орфограмма.

Коротко поясним пункт «в» упр. 4: если заменить слово *пройти* словом *доехать*, то изменится форма зависимого от глагола слова *музей*: *Как доехать до Музея изобразительных искусств?* А второе предложение будет выглядеть так: *На улице лаяла чья-то собака*. Завершает этот пункт напоминание о понятиях, характеризующих средства связи слов в предложении.

Понимая, сколь трудно детям доказать, что выписанные ими предложения составляют изложение текста, мы даем подсказку в самой формулировке вопроса: *«Правильно ли утверждение, что записанные предложения составляют текст-изложение «Слова о грамматике», так как сохранена и доказана основная мысль автора о роли грамматики в речи?»* На этом примере ученики увидят, что для изложения текста были использованы готовые предложения из разных абзацев. Но они уже знают по своему опыту, полученному на предыдущих этапах обучения на уроках русского языка,

литературы и окружающего мира, что можно написать изложение и своими словами, не искажая мысли писателя.

Остановимся на раскрытии системы формирования у младших школьников **умения работать с текстом**. (Эти пояснения относятся ко всему учебному пособию).

«Качества грамотной речи – это речевые характеристики, способствующие общению, передаче и усвоению информации: точность, логичность, чистота, уместность, краткость, эстетическая выразительность, ясность, доступность, действенность. Они рассматривают речь с позиции целесообразности, коммуникативного эффекта. **А нормативная сторона речи** связана с ее грамматической правильностью, соблюдением тех норм, которые стали определять пределы собственно современного русского литературного языка»¹. Нормативность и целесообразность речи взаимосвязаны. **Сближение категорий нормативности и целесообразности – задача функциональных стилей**. По этой причине, начиная со 2 класса, задания учебных пособий нацеливают детей на анализ признаков текста, его типа и стиля.

Вот справочный материал, который был представлен в конце учебного пособия для 3 класса.

Текст (устная и письменная формы)

1. ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ТЕКСТА:

- целостность (одна тема, одна главная мысль для всех частей, которая выражается в заголовке);
- структурность (вступление, основная часть, заключение);
- связность (предложения и части текста связаны по смыслу и при помощи средств языка: местоимений, повторов слов, слов-синонимов, особого построения предложений);
- законченность (полнота изложения основной мысли).

2. ТИПЫ ТЕКСТОВ

В **тексте-повествовании** рассказывается о каком-либо событии, последовательно перечисляются действия героев: что было вначале, что было потом и т.д. К тексту-повествованию можно поставить вопрос: что произошло? Выделяются три части: вступление, основная часть, заключение.

¹ Мурашов А.А. Культура речи: учебное пособие. – М.–Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 2006.

В **тексте-описании** изображается (описывается) какой-либо предмет (природа, люди, животные и т.д.). К тексту можно задать вопрос: каков (какой) предмет высказывания?

К **тексту-рассуждению** можно поставить вопрос: почему? Текст имеет три части: постановка вопроса (проблемы), доказательство, вывод.

3. СТИЛИ ТЕКСТОВ:

- разговорный - при бытовом общении, написании дружеского письма, диалога в художественном произведении;
- научный (научно-популярный) - при составлении и чтении доклада, сообщения, написании статей в учебных пособиях, энциклопедиях, словарях;
- деловой - при написании различных документов (законов, приказов, заявлений, объяснительных записок, инструкций), объявлений и т.д.;
- художественный - при написании художественных произведений.

С основными признаками текста (целостность, структурность, связность, законченность) ученики познакомились на практическом материале в конце 1 класса и продолжают их осваивать до конца 4 класса. Навыки работы по созданию собственного текста должны проявиться в полной мере в 4 классе, когда одним из результатов обучения в начальных классах названа проектно-исследовательская работа. Назовем линии работы с текстом, которые в 4 классе формируют способность анализировать чужой текст и составлять свой собственный:

- постоянно ученики проводят работу по анализу признаков текста, выполняют соответствующие упражнения по их осознанию;

- анализируют тип, или стиль, или жанр текста и его грамматико-синтаксические и лексические особенности;

- определяют тему, идею текста, придумывают (анализируют) заголовок;

- анализируют структуру текста и составляют план;

- анализируют средства связи между частями текста, между предложениями в каждой части;

- работают над формированием умения связно излагать мысли по теме раздела «Как из слов образуются предложе-

ния» – грамматические (словоизменительные) признаки частей речи, при работе с которыми дети анализируют функции таких средств связи слов и выражения мысли, как формы слов, служебные слова, порядок слов, интонация;

- сжимают и расширяют тексты;

- преобразуют (редактируют) тексты, пунктируют его; все написанные учениками работы обсуждаются в классе с целью их последующего редактирования;

- пишут ответы на вопросы, рассуждения, инструкции, миниатюры, объявления, телеграммы, поздравительные открытки, сочинения. Все задания на самостоятельное составление текста тесно связаны с содержанием предыдущих упражнений. Составление письменных текстов чередуется с устными ответами на задания упражнений, рассказами, а также инсценировками;

- составляют тексты из предложений (восстановление деформированного текста).

Тексты, помещенные в учебном пособии, анализируются по содержанию, по впечатлению, которое они произвели на читателя; ведется планомерная систематическая работа по уточнению и обогащению активной лексики; по законам развивающего обучения любое свое мнение, утверждение или отрицание ребенок должен доказать.

Еще раз повторим, что работа с чужим текстом и по составлению своего текста обладает неограниченными возможностями по формированию и предметных, и универсальных учебных действий, поэтому привлекаем особое ваше внимание к этим достаточно новым для вас заданиям.

Вернемся к выборочному комментарию заданий первой темы пособия.

Упр. 18 и 19 призваны подвести учеников к самостоятельному выводу об особенностях составления телеграммы. Сделать это они смогут, проанализировав пример телеграммы-поздравления и сжав два текста до телеграммы, извещающей о приезде, и телеграммы-поздравления.

Упр. 20–22. В этом учебном пособии, как и в предыдущих классах, продолжается системная работа по запоминанию слов с непроверяемыми написаниями (словарными словами). В конце пособия представлен список словарных слов, в котором выделены слова, относящиеся к программе

4 класса. Наиболее надежный способ запоминания – это частотность пользования ими. По этой причине предложены два разных задания с одними и теми же словами. В ходе выполнения этих заданий ученики устанавливают «знание–незнание», анализируют слова, выделяя орфограммы гласных и согласных, на основе регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД самостоятельно или в паре составляют новое задание, договариваются об условиях работы с ним, оценивают свои возможности и работы одноклассников.

Пояснение к упр. 28 относится ко всему пособию. Мы предлагаем ученикам провести грамматическую и орфографическую работу с одним предложением из текста и вспомнить состав слова на примере одного слова. Если вы считаете, что предложенного списывания недостаточно, несмотря на только что написанное сочинение, увеличивайте его по своему усмотрению. Мы предоставляем вам полную свободу в форме выполнения упражнения (устно или письменно), в ограничении или расширении заданий к упражнениям, если это не влияет на научность изложения материала и вызвано особенностями вашего класса или отдельных учеников.

Упр. 28. Дети расширяют свое представление о форме числа, работая с разными, достаточно трудными случаями образования множественного числа и с существительными, которые употребляются только в форме единственного числа (помощь: он, мой, они, мои): *лягушка* (она, моя) – (они, мой) *лягушки, подушка – подушки, выразительность* (нельзя сказать *они, мои выразительности*, только форма ед. ч., *волчонок – волчата, логовище – логовища*, но *стыд* (только форма ед. ч.), *лист – или листы* (бумаги), или *листья* (деревьев), *шофер – шоферы, кино* (оно, мое – это неизменяемое существительное, нельзя сказать *они, мои кина*), *кинотеатр – кинотеатры, обида – обиды, катер – катера, профессия – профессии, инженер – инженеры, директор – директора, якорь – якоря, мышонок – мышата*.

Также ученики тренируются в написании словарных слов.

Многие упражнения объединяет работа детей с таблицами и диаграммами. Безусловно, эта деятельность также подготовлена учебными пособиями предыдущих классов.

Упр. 10. В учебное пособие для 4 класса включена **работа с репродукциями картин**. Если есть возможность, жела-

тельно показать детям или слайды, или репродукции увеличенного формата. Их отбор тесно связан с текстами и письменными работами, предложенными в пособии. Опора на тексты, на наглядный образ (репродукции картин в конце пособия), на словарь эпитетов и синонимов существенно расширят словарный запас учеников, необходимый для создания собственных текстов, для описания природы, людей. Этому способствует направляемый учебным пособием анализ общего настроения картины и художественных изобразительных средств (выбор красок, сочетание света и тени, выражение лиц персонажей, их позы, движения, одежда, сравнение переднего и заднего планов). Мы подчеркиваем, что обращение к изобразительному искусству в данном случае способствует раскрепощению устной и письменной речи школьников. Но, кроме того, альбом репродукций представляет произведения великих русских художников и вместе с текстами о некоторых из них, приведенных в пособии, может помочь в выборе темы исследования, подборе материала и его оформлении. В организации этой работы вам будет полезно сотрудничество с учителем изобразительного искусства.

Упр. 3, 4 обращают учеников к сравнению образов осени, описанной Н. Сладковым, и осени, изображенной на картинах И. Левитана, А. Грицай, В. Поленова и И. Шишкина (с. 2-3 «Альбома репродукций»). Мы предполагаем, что ученики соотнесут с текстом А.К. Толстого картины И. Левитана «Золотая осень» и В. Поленова под тем же названием (опираясь на строки: «*Есть в осени первоначальной*»; «*Весь день стоит как бы хрустальный*»). А с текстом Н. Сладкова – картину А. Грицай «Аллея Летнего сада». Шишкин изображает более раннюю осень и зиму. Каждое утверждение дети доказывают, подтверждая свои слова текстами и анализом картин.

Здесь и в других подобных упражнениях вы сами решите, выполнять ли задание устно или письменно. Но в любом случае упражнение предоставляет возможность формирования *личностного универсального действия смыслообразования*, его выполнение востребует весь арсенал *метапредметных* и известных детям *предметных действий*.

Разгадки ребусов в **упр. 8**: *север, запад, восток, горизонт* – продолжают список словарных слов (*севере, России,*

восемь, месяцев, морозами, ветрами, сентябре). Дописать к ряду отгаданных слов дети могут слово *юг* как название еще одной стороны горизонта.

Универсальное учебное действие самооценки (личностное УУД) составляет основу выполнения упражнений, которые предполагают задание на выбор. Чтобы выбрать задание, необходимо осмыслить каждое из них и понять, какое ты предпочитаешь и почему (*регулятивное УУД*). Включаются в решение *личностные качества* ребенка: что выбрать – то, что труднее, или то, что легче.

Достаточно частотное обращение в пособии к словарям эпитетов и синонимов необходимо для расширения и активизации словаря учеников для речи устной и письменной.

Содержание многих упражнений во вводном параграфе, кроме всех других возможностей, способствует формированию *личностного УУД смыслообразования, в частности, осознание своей гражданской идентичности в форме осознания «Я» как гражданина России, своей этнической принадлежности, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ, русский язык.*

ОБРАЩЕНИЕ

Тема «Обращение» естественно вытекает из предыдущей темы «Что нужно для общения», в ходе изучения которой дети обобщили средства устного и письменного общения, освоенные в предыдущих классах. Учитывая, какое значение в информационную эпоху придается воспитанию толерантности, диалогичности, коммуникативной грамотности без **ознакомления** с важнейшим синтаксическим средством общения – обращением – это сделать весьма трудно.

На материале этой темы дети расширят свои представления о средствах устного общения, о правилах вежливого обращения к людям, разным по возрасту, по степени родства и знакомства, инсценируют речевые ситуации, обогатят речь соответствующей лексикой. Эти умения обозначены в Примерной рабочей программе НОО как базовые.

Кроме того, при изучении темы «Обращение» ученики продолжают актуализировать полученные ранее знания и

умения, необходимые для изучения последующих тем: они вспомнят грамматические признаки имени существительного, в том числе имена собственные, а также известные им орфограммы, рассмотрят связи имен существительных с глаголом и именем прилагательным, проанализируют члены предложения, поработают с текстами, на основе их анализа напишут поздравительную открытку и вывод по тексту. Здесь же осуществляется подготовительная работа к изучению местоимений: организуется наблюдение над значением местоимений, прежде всего личных (на кого (что) указывают местоимения в речи?); школьники учатся находить местоимения в речи, задавать к ним падежные вопросы, устанавливают связи местоимений с другими словами.

В подавляющем большинстве упражнений ученики работают с обращениями, уже выделенными пунктуационными знаками, так как это умение является необязательным для начальных классов. Для самостоятельного их нахождения и выделения предложены наиболее простые случаи.

Подготовка к изучению этой темы начата во 2 классе. Там же дети постоянно встречались с обращениями при работе с побудительными предложениями и продолжили наблюдение этого языкового средства в 3 классе. Таким образом, в учебном пособии 4 класса ознакомление с темой продолжается на более высоком уровне, к которому ученики уже подготовлены в достаточной степени.

Цель изучения обсуждаемой **темы** состоит в том, чтобы помочь учащимся:

- осознать роль обращения в речи, правила использования обращений в речи, т.е. донести до детей коммуникативный аспект изучения этой темы;
- овладеть умениями опознавать обращение в речи;
- получить представление о знаках препинания, которыми обращение выделяется на письме.

Таким образом, в соответствии с Примерной рабочей программой начального общего образования по предмету «Русский язык» и целями нашего курса при изучении понятия «обращение» (как и при изучении других лингвистических понятий) необходимо реализовать две содержательные линии: «Система языка» и «Развитие речи».

Работая по нашему учебному пособию, важно обеспечить *органическую взаимосвязь* (а не параллельную отработку) названных содержательных линий: лингвистической и коммуникативной. Это означает, что при выполнении упражнений учебного пособия, прямо нацеленных на обучение школьников распознаванию обращения в речи по его существенным признакам, разграничению обращения и членов предложения, пунктуационному оформлению обращений, мы привлекаем внимание учащихся к характеру использованного обращения, к его работе в речи, к уместности выбора обращения в соответствующей речевой ситуации. Работая над упражнениями, прямо направленными на обучение детей правильному употреблению обращений в речи, мы направляем учащихся на осознанное применение всего комплекса существенных признаков при опознании обращений в речи (по каким признакам вы определили, что данное слово является обращением и т.д.).

Еще раз подчеркнем, что в соответствии с требованиями ФГОС НОО 2021 года работа по формированию у школьников универсальных учебных действий осуществляется на предметном материале (в ходе освоения лингвистической и коммуникативной содержательных линий). Так, реализация коммуникативного аспекта изучения понятия «обращение» создает реальные возможности для осознания школьниками личностной значимости изучаемых лингвистических сведений о данном синтаксическом явлении (для успешной речевой деятельности, для успешного общения), т.е. для выполнения учащимися *универсального личностного действия смыслообразования*.

При работе над овладением лингвистическими знаниями и умениями, связанными с освоением существенных признаков обращения, с опознанием обращения в речи, с ограничением его от членов предложения и т.д., создаются условия для формирования *метапредметных универсальных действий* (рефлексивного осознания способа действия, рефлексивного осознания своих трудностей, самоконтроля, подведения под понятие, анализа, сравнения и др.), о чем более развернуто будет сказано ниже.

Прокомментируем лингвистическую содержательную линию в изучении понятия «**обращение**». Для грамотной организации работы над обсуждаемым понятием вам важно восстановить в памяти основные знания о его природе.

Обращение как синтаксическое понятие имеет следующие существенные признаки:

- 1) семантический: называет адресата речи, т.е. того участника общения, к которому обращена речь;
- 2) морфологические: выражается именем существительным, существительное находится в форме И. п.;
- 3) синтаксические:
 - а) произносится с особой, звательной, интонацией, которая сопровождается повышением голоса;
 - б) после слова-обращения делается пауза, на письме это выражается в постановке знаков препинания (запятой или восклицательного знака);
 - в) не является членом предложения и не связано ни с одним членом предложения.

Лингвистические сведения о существенных признаках обращения в систематизированном виде представлены в учебном пособии в рубрике «Сведения о языке» и нуждаются в выделении их из текста, осознании учащимися, о чем будет сказано ниже, при рассмотрении работы над учебно-информационными универсальными действиями.

Работа над обращением как лингвистическим понятием может быть организована следующим образом.

Теоретические знания о существенных признаках обращения школьники получают, выполняя задания к **упр. 45, 46** учебного пособия в совместной деятельности. Для организации этой работы при выполнении упр. 45 целесообразно развернуть задания пункта «б» в комплекс вопросов, нацеливающих школьников на осознанное выделение существенных признаков обращения:

- К кому обращается Лиса? (К Колобку.)
- Какую работу выполняет *слово-обращение* в речи? (Обращение называет того, к кому обращаются с речью, т.е. адресата речи.)
- Как слово-обращение произносится в речи? (Обращение произносится со звательной интонацией, голос при

этом повышается. После обращения делается пауза, она отделяет обращение от членов предложения.)

- Как обращение выделено на письме? (Запятой.)

- Какой частью речи выражено обращение? (Именем существительным.)

- В каком падеже находится существительное, которым выражено обращение? (В именительном падеже.)

Особенности интонации и пунктуационного оформления можно наглядно показать на схеме, формируя при этом у школьников *знаково-символические действия*.

Например: *Колобок, Колобок, стой мне песенку!*

[$\overset{\nearrow}{\text{О}}, \overset{\nearrow}{\text{О}}, \parallel \text{=} \text{!}$]! (В схеме указываем только грамматическую основу.)

При работе над обсуждаемым понятием важно учитывать, что обращение нередко принимается школьниками за подлежащее. И эта трудность в отграничении обращения от подлежащего не случайна. И обращение, и подлежащее имеют одинаковый морфологический способ выражения: они выражены именем существительным в форме именительного падежа. Поэтому, работая над понятием «обращение», следует сопоставить его с подлежащим (со смешиваемым членом предложения), чтобы найти в них *общее* и *различное*.

Например, после выполнения заданий к упр. 46 можно дать школьникам для анализа два предложения (они могут быть предъявлены как на доске, так и с помощью мультимедийной аппаратуры):

Буратино идет к доске.

Буратино, иди к доске!

- Прочитайте предложения про себя. В каком из этих предложений есть подлежащее? (В первом предложении.)

- Назовите подлежащее. (Буратино.)

- В каком предложении присутствует обращение? (Во втором.)

- Назовите его. (Буратино.)

Что поможет учащимся при первом восприятии предложений различить подлежащее и обращение? Прежде всего пунктуация, знаки препинания, отделяющие обращение. По-

этому следующий наш вопрос и привлечет внимание школьников к этому обстоятельству.

— Что в предложении помогло вам увидеть обращение?
(Знак препинания, запятая, отделяющая обращение.)

Далее начнется анализ, призванный помочь школьникам осмыслить общее и различное в обращении и подлежащем.

— Какой частью речи и в какой форме выражено обращение? (Существительным, в форме именительного падежа, единственного числа.)

— А обращение? (Тоже существительным, в форме именительного падежа.)

— Итак, что же общего у обращения и подлежащего? (И обращение, и подлежащее выражены существительным в форме именительного падежа.)

— А как же их различить? Понаблюдаем над интонацией, с которой произносится обращение. Как вы думаете, что в записанном предложении поможет вам произнести обращение с правильной интонацией? (Знак препинания после слова-обращения.)

— Прочитайте оба предложения вслух. Сравните их интонацию.

— С какой интонацией произносится обращение? (На слове-обращении голос повышается; после обращения делается пауза.)

— Понаблюдаем, как это показано на схеме.

1. [_ =].

2. [↗ , || =].

— Какая схема соответствует первому предложению? (Первая.)

— Второму предложению? (Вторая.)

— Что на схеме показывает повышение голоса на слове-обращении? (Стрелка, идущая вверх.)

— Как на схеме обозначена пауза, отделяющая обращение от членов предложения? (Две вертикальные линии.)

Обращаем ваше внимание на необходимость вопросов, которые направляют чтение схемы школьниками и так помогают учащимся извлечь из нее информацию, т.е. выполнить *универсальное знаково-символическое действие*.

- Итак, подведем итоги нашего учебного исследования. Зачем нужно обращение в речи? (Для называния того, к кому обращаются с речью.) Вопрос прямо нацеливает учащихся на осознание работы обращения в речи.

- С каким членом предложения можно спутать обращение? (С подлежащим.) Или: Какие трудности могут возникнуть при распознавании обращений в речи?

- Почему обращение нередко принимают за подлежащее? (Оба они выражены существительным в именительном падеже.)

- По каким признакам надо отличать обращение от подлежащего? (По интонации, по знакам препинания на письме, по отсутствию связи с членами предложения.)

Для осознания четвероклассниками последнего отличия лучше предлагать предложение с обращением, в котором есть подлежащее. Например: *Буратино идет в школу. Буратино, ты идешь в школу?* Разбор этой пары предложений по членам убедит учеников, что обращение не является членом предложения и грамматически не связано ни с одним членом предложения. Попробуйте выбросить слово «Буратино» в первом предложении. Предложение станет совершенно непонятным. А во втором случае, когда собеседники видят друг друга, смысл предложения понятен: *Ты идешь в школу?*

Последние три вопроса инициируют выполнение учащимися *рефлексивного универсального действия* по осознанию возможных трудностей, их причин, путей преодоления.

Для того чтобы приобретенные лингвистические знания не стали самоцелью, настоятельно рекомендуем выполнение упражнений сопровождать вопросами, стимулирующими школьников к осознанному применению теоретических знаний при решении практических вопросов. Например: *По каким признакам вы определили, что данное слово является обращением? Докажите, опираясь на существенные признаки, что данное слово является обращением. Как вы рассуждали, когда распознавали обращение в тексте?* и др.

Проиллюстрируем сказанное на примерах некоторых упражнений. При работе над **упр. 49** важно учить школьников использовать весь комплекс существенных признаков (семантических, морфологических, синтаксических, пунктуационных) для опознания обращения в представленных текстах

(понятно, что дети будут называть конкретные признаки обращения, а не разделы науки о языке, к которым они относятся). Помимо приведенных выше заданий, уместно предложить детям поразмышлять над следующими вопросами:

- Достаточно ли определить, что слово выражено существительным, стоит в именительном падеже, чтобы утверждать, что это подлежащее? (Нет, т.к. существительным в именительном падеже выражается и обращение.)

- Я утверждаю, что в предложении 3 (*Смилуйся, государыня рыбка, Разбранила меня моя старуха.*) обращение - слово *старуха*, т.к. это слово выражено существительным в именительном падеже. Согласны ли вы со мной? (Нет, так как слово *старуха* не называет адресата, с речью обращаются не к старухе, а к рыбки; не произносится со звательной интонацией, на данном слове голос понижается, а пауза означает конец предложения.)

Материалы **упр. 50** дают возможность поработать над осознанием школьниками необходимости учитывать весь комплекс существенных признаков обращения, а не отдельных из них. Так, после анализа пункта 1 целесообразно предложить школьникам подумать над вопросом:

- Достаточно ли названных в пункте 1 признаков (морфологических), чтобы утверждать, что слово с заданными признаками обязательно является обращением? Аргументируйте свой ответ, приведите пример. (Нет, так как обращение, помимо морфологических признаков, должно называть адресата речи, произноситься со звательной интонацией, с повышением голоса, не быть связанным ни с одним членом предложения, отделяться паузой и на письме знаками препинания.)

В предложении *Ветер гоняет стаи туч* существительное «ветер» обладает всеми указанными морфологическими признаками, но при этом не является обращением, т.к. у него нет остальных (семантических, синтаксических, пунктуационных) признаков обращения. Подобное задание можно предложить и после анализа пункта 2.

При выполнении упражнений, которые дают представление о правильном пунктуационном оформлении обращений, важно организовать аналитическую работу учащихся, нап-

равленную на распознавание обращения **по комплексу его существенных признаков**, на разграничение обращения и подлежащего. Особое внимание советуем обратить на пример, в котором в одном предложении слово *карась* выступает в роли обращения, а в другом предложении - в роли подлежащего. Аналитическую работу по разграничению обращения и подлежащего уместно завершить обсуждением вопросов обобщающего характера, инициирующих рефлексивные действия учеников по осознанию своего способа действия, возможных затруднений, причин их появления и путей предупреждения.

- Почему обращения иногда смешивают с подлежащими? Какие признаки объединяют обращение и подлежащее? Как отличить обращение от подлежащего? Или: По каким признакам можно отличить обращение от подлежащего?

Выполнение упражнений пособия в рассмотренном ключе создаст условия для того, чтобы изучаемые лингвистические сведения о существенных признаках обращения были «работающими», т.е. использовались школьниками для анализа фактов языка в практике письменной и устной речи.

Обратимся к коммуникативному аспекту изучения темы. Обращение - это синтаксическое средство, отражающее нормы речевого этикета. Уместное употребление обращения (т.е. с учетом характера отношений между участниками обращения) - это элементарная этическая норма, неотъемлемая и очень важная часть языковой культуры народа. Родной язык выработал специальные средства для обозначения таких нравственных категорий, как «можно - нельзя», «обязан - не обязан», «надо - не надо»... Человек, создающий речь (говорящий, пишущий) или воспринимающий ее (слушающий, читающий), выявляет отношение к этим нравственным категориям и через *обращение*.

При изучении обсуждаемой темы учителю важно самому осмыслить функции обращения и привлечь к ним внимание школьников.

Характер данного синтаксического средства помогает:

а) говорящему, пишущему выразить свое отношение к собеседнику;

б) слушающему, читающему (слушателю, читателю) понять (выявить) отношение к себе как адресату устного или письменного высказывания;

в) читателю воспринять поэтическое произведение (текст) в тех оттенках и образах, которые создаются особенностями обращения в художественных произведениях.

При выполнении упражнений учебного пособия необходимо организовать наблюдение школьников над этическими нормами использования обращений в речевой практике. Важно не нарушать нормы общения людей, находящихся в разных отношениях между собой:

- ровесников, находящихся в дружеских отношениях;
- отношений ученика и учителя;
- малознакомых людей и т.д.

Материалы упражнений нацелены на то, чтобы помочь школьникам понять: в обращении прямо выражается отношение говорящего к участникам общения.

В связи с этим уместно предложить учащимся вопросы для обсуждения:

- Как вы думаете, какие чувства испытывает герой? Какие отношения сложились между персонажами текста? Почему вы так решили? Какое средство языка, использованное в тексте, вам помогло ответить на эти вопросы? Поразмышляйте, уместно ли использовать другое обращение? Отвечало бы оно принятым правилам вежливого, тактичного общения?

Особо обращаем ваше внимание на то, что в учебном пособии представлены *ситуативные упражнения*, в которых школьники учатся употреблять обращения с учетом речевой ситуации, т.е. коммуникативно целесообразно:

- а) в ситуациях приветствия, прощания, пожелания;
- б) в ситуации обращения к незнакомому человеку на улице, в транспорте, в театре, в библиотеке;
- в) в ситуации, когда человек, о котором идет речь, присутствует;
- г) в деловой и бытовой ситуации.

Прокомментируем возможности материалов темы в **формировании у школьников универсальных учебных действий** (в дополнение к ранее рассмотренным).

Учителю важно понять необходимость обучения школьников умению извлекать информацию из учебно-познавательных текстов учебного пособия (рубрики «Это нужно знать», «Сведения о языке», «Справочный материал» в конце пособия). Речь идет о целенаправленном формировании у школьников *универсальных познавательных учебно-информационных действий*. Типичным недостатком существующей школьной практики является отсутствие систематической целенаправленной работы по формированию у школьников умений извлекать информацию из текстов, предложенных учебным пособием. Нередко вся работа сводится к прочтению текста, воспроизведению его наизусть несколькими учениками и приведению примеров из учебного пособия. Вопросы по тексту, звучащие на уроках, нацелены преимущественно на его воспроизведение. В рамках методических рекомендаций обозначим лишь основные моменты методики формирования учебно-информационных умений, знание которых необходимо учителю для осознанной реализации нового ФГОС НОО.

Начальным этапом в работе над учебно-познавательными текстами является выделение структурных частей текста и определение их микротем (Сколько частей в тексте? О чем говорится в 1-й части? О чем говорится во 2-й части? и др.). Эти вопросы помогают в целом структурировать текст, вычленив в нем подтемы (микротемы). Следующим этапом является работа над структурными частями текста. На данном этапе важнейшим методическим средством (инструментом) учителя в формировании у школьников учебно-информационных умений являются грамотно сформулированные **вопросы к тексту**. По своей нацеленности вопросы бывают двух типов.

1) Вопросы воспроизводящего характера, нацеленные на извлечение и воспроизведение информации, содержащейся в тексте в *явном* виде. Вопросы этого типа побуждают школьников преодолеть характерное для этого возраста нерасчлененное, размытое восприятие учебного текста, вычленив в тексте *фактическое* содержание. Ответы на эти вопросы *прямо* содержатся в тексте правила, определения, в сведениях о языке. (Например: Кого называет обращение? Какую работу выполняет обращение в речи? Зачем обраще-

ние употребляется в речи? Как произносится обращение в речи? Как выделяется на письме обращение? и т.д.)

2) Вопросы анализирующего характера, нацеленные на извлечение информации, представленной в тексте в *неявном*, скрытом виде. Вопросы этого типа побуждают школьников проникать в *глубинный* (так называемый концептуальный) слой информации: устанавливать причинно-следственные связи, отношения следствия, обобщать, сравнивать, осознавать личностную значимость изучаемых теоретических знаний и осваиваемых умений. Ответы на эти вопросы не содержатся в явном виде в тексте; они добываются в процессе совместной учебно-поисковой деятельности, при выполнении упражнений, предваряющих учебно-познавательный текст. (Например: С каким членом предложения школьники иногда смешивают обращение? Почему ученики принимают обращение за подлежащее? Или: Что общего у обращения и подлежащего? и др.)

На уроках должны звучать вопросы обоих типов: без освоения фактического содержания невозможно осознание глубинного содержания изучаемого понятия. В то же время именно вопросы второго типа способствуют глубокому пониманию изучаемого материала, инициируют выполнение школьниками универсальных учебных действий анализа, синтеза, установления причинно-следственных связей, обобщения, смыслообразования и др.

Работа над учебно-информационными умениями осуществляется и на материале текста **упр. 58**, задания которого направляют анализ на выделение главного: на определение темы текста, микротем, выделение структурных частей.

Материалы **упр. 56** нацеливают школьников на выполнение рефлексивного действия по осознанию границы своего знания и незнания. Для инициирования рефлексивного действия по осознанию границы незнания важно после обнаружения и объяснения ранее изученных орфограмм (безударных гласных в корне, проверяемых ударением; безударных падежных окончаний существительных, прилагательных; непроверяемых безударных гласных; безударных гласных в суффиксах *-ек*, *-ик*; безударных гласных в приставках) предложить указать орфограммы, написание которых школьники объяснить пока не могут (правописание безудар-

ной чередующейся гласной в корне – *вскочить*, безударной гласной в основе местоимений – *тобой, тебе*).

Работая над упражнениями, школьники учатся формулировать задания к упражнениям, что предполагает осознание цели задания, т.е. выполнение действия целеполагания.

Другие упражнения нацелены на формирование у школьников умений учебного сотрудничества, социальных навыков общения в совместной учебной деятельности.

В заключение еще раз подчеркнем, что, работая над темой «Обращение», мы должны не только научить детей умению опознавать обращения, отличать от подлежащих, отделять знаками препинания на письме, но и, главное, помочь детям овладеть нормами общения, быть тактичными, вежливыми в речевом общении – дома, на улице, в транспорте, в школе. Изучение данного синтаксического средства позволяет привлечь внимание школьников к нравственной стороне культуры речи, осуществлять развитие универсальных учебных действий средствами предмета «Русский язык».

ЧАСТИ РЕЧИ

Задачи изучения темы «Части речи» в 4 классе

1. Продолжить промежуточное обобщение при сравнительном анализе существенных признаков изученных и изучаемых частей речи.
2. Расширить представление о знаменательных частях речи (трудные случаи различения падежей и написания окончаний у имен существительных и прилагательных); местоимение, личное местоимение, лицо, склонение; грамматические признаки глагола – неопределенная форма, вид, лицо, спряжение; представление о наречиях, их образовании и правописании.
3. На практическом уровне осознавать функции служебных частей речи (предлогов, союзов и частиц).
4. Практиковаться в применении предусмотренных программой орфографических и пунктуационных правил.
5. Анализировать особенности употребления в речи изучаемых частей речи, применять полученные знания в собственной устной и письменной речи.

Достижению 1, 3, 4 и 5-й задач посвящены, как вы могли уже заметить, многие задания в первых двух темах, а также вводные упражнения темы «Части речи». Вторая задача решается по мере изучения нового материала и его включения в задания, реализующие решение 1, 3, 4 и 5-й задач. Мы еще раз подчеркиваем комплексный (интегрированный) подход в преподавании любой темы курса русского языка, в данном случае частей речи, когда в единстве проявляют себя:

- грамматическое значение (смысл),
- набор морфологических признаков,
- синтаксические особенности (роль в предложении),
- типичные словообразовательные модели,
- орфографические и пунктуационные правила, связанные с данной частью речи,
- стилистические особенности (употребление в речи (раздел «Развитие речи»)).

Как этот подход реализуется в вводных упражнениях к теме «Части речи», к теме, которая является сквозной с 1 по 4 класс?

При выполнении упражнений ученики самостоятельно соотносят названные в рубриках «Сведения о языке» грамматические значения и приведенные примеры знаменательных и служебных частей речи (изученных и неизученных) с названиями частей речи и с вопросами к ним. Таким образом осуществляется осознанное различие усвоенного знания и «незнания», неясного знания и создается мотивация для дальнейшего изучения, казалось бы, уже знакомых частей речи (существительного, прилагательного, числительного, глагола, а также служебных частей речи) и ознакомления с еще неизвестными (местоимением и наречием). Результатом подготовки в группе сообщения о грамматических признаках одной из известных ученикам частей речи и обсуждения в классе выполненных работ станет целостное (обобщенное) представление об изученных частях речи (1-я и 3-я задачи).

В следующих упражнениях дети устанавливают общее и особенное, характеризующее известные им части речи.

Выполнение заданий **упр. 64** напмнит школьникам способы образования именных частей речи: существительных, прилагательных, числительных, - при этом уделяется особое

внимание программным умениям, связанным с существительными и прилагательными: их общим и особенным признакам. Работая с придуманным Л. Кэрроллом четверостишием (**упр. 65**), дети устанавливают принадлежность слов к той или иной знаменательной части речи, опираясь только на грамматические признаки при отвлечении от смысла слов. Таким образом, этот текст демонстрирует в чистом виде особую роль окончания (по отношению к приставке и суффиксу), которое выражает грамматические признаки слов, образует формы слова, связывает слова в предложения. Трудности в узнавании грамматического значения слов вызваны непониманием их смысла, поэтому установление части речи необходимо сочетать с пониманием лексического значения слова.

Сквозными должны быть следующие вопросы:

- Какие части слов служат для образования новых слов, а какие - для изменения форм слова?
- Какие значения выражают окончания существительных? Какие - окончания прилагательных?
- Сколько форм может иметь имя существительное? Сколько - прилагательное?

Приведем в качестве дополнительного материала текст из книги «Секреты орфографии» (авторы Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концевая).

СМЫСЛИНОЧКИ ОКОНЧАНИЙ

Окончания тоже вносят свой вклад в смысл слова. Они сообщают нам, сколько предметов - один или много: *кошк-а* - *кошк-и*. Окончание может рассказать, в каком роде стоит прилагательное - мужском, женском или среднем: *син-ий*, *син-ья*, *син-ее*, в каком лице - глагол: *стан-у*, *стан-ешь* и т.д.

С помощью окончаний образуются различные формы слова, а с помощью приставок и суффиксов - чаще всего новые слова. Количество форм для каждого слова можно легко назвать. Например, у существительного есть начальная форма и формы остальных пяти падежей в единственном числе и шести во множественном числе. А вот количество слов в русском языке так велико, что ни одна человеческая голова не в состоянии их держать в памяти.

Упр. 67, 68 решают следующие из названных выше задач: *1-я задача*: продолжить промежуточное обобщение при сравнительном анализе существенных признаков изученных и изучаемых частей речи; *3-я задача*: на практическом уровне осознавать функции служебных частей речи (союзов); *5-я задача*: анализировать особенности употребления в речи изучаемых частей речи, применять полученные знания в собственной устной и письменной речи.

Упр. 69, 70 нацелены в основном на решение 5-й задачи. Однако многозначность заданий позволяет реализовать и другие задачи: продолжить промежуточное обобщение при сравнительном анализе существенных признаков изученных и изучаемых частей речи; понаблюдать управляющую роль глагола в предложении; практиковаться в применении предусмотренных программой орфографических правил.

Проанализировав и сравнив содержание и стилистические особенности художественных текстов о паучке, определение инструкции (см. рубрику «Наш словарь»), ученики напишут инструкцию «Как научиться летать паучку». Полагаем, что у ребенка будет большая свобода в построении текста, в выборе лексики и синтаксических форм, если дети будут писать шутливую инструкцию, но по желанию кто-то может написать и в строгом деловом стиле.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Склонение имен существительных в форме единственного и множественного числа

Мы объединили под одним заголовком три параграфа учебного пособия, так как методика работы с названными темами подробно описана в методических пособиях к учебному пособию русского языка для 3 класса. Обязательно перечитайте этот материал, переосмыслите его с позиции того, что дети освоили за три года обучения и в чем еще чувствуют себя неуверенно.

В 4 классе мы по-прежнему решаем все пять обозначенных выше задач изучения частей речи, возвращаясь на новом речевом материале к изученному в 3 классе. Но на первый план выступает анализ особенностей употребления

в речи имен существительных и прилагательных, применение полученных знаний в собственной устной и письменной речи (5-я задача) – то, что и является результатом обучения в начальной школе.

Предметом особого внимания становится достаточно трудный грамматический материал: 1) различение существительных И. п., Р. п., В. п.; трудные случаи образования формы Р. п. множественного числа; 2) выбор окончания прилагательных в И. п., Р. п., П. п. единственного числа; смешиваемые окончания в Т. п. и П. п., в В. п. и Т. п. единственного числа; ознакомление с переходом прилагательных в существительные. Кроме того, дети осваивают правило написания **о**, **е** после шипящих и **ц** в окончании прилагательных и постоянно обращаются ко всем изученным орфограммам и к материалу, касающемуся раздела «Система языка».

Ниже поясним логику представленного в учебном пособии материала и раскроем грамматические и орфографические темы, требующие особого внимания.

Как уже отмечалось в методике для 3 класса, для правильного определения падежа следует опираться на два падежных вопроса. Но и в таком случае у учащихся могут возникнуть ошибки, связанные с нарушением норм литературного языка: *купил (кого? чего?) стол – Р. п., шел (по ком? по чем?) по дороге – П. п.* Предупредить подобные ошибки поможет сочетание способа определения падежа по двум вопросам с **приемом подстановки**, который выполняет в этом случае функцию самоконтроля.

Прием подстановки является универсальным *средством самоконтроля* на том основании, что им могут быть проверены все падежи. Для школьной практики актуально проверить смешиваемые в единственном числе Д. п. – П. п. для 1-го склонения; И. п. – В. п., Р. п. – В. п. для 2-го склонения; И. п., В. п., Д. п., П. п. – для 3-го склонения. При этом способе неизвестное сличается с известным. Две формы как бы накладываются одна на другую (известная на неизвестную) и по известной форме находят правильный ответ. В качестве таких эталонов, образцов могут выступать разные формы слов.

Для распознавания И. п., Р. п., В. п. 2-го склонения (*стоит стул, вижу стул, нет друга, вижу друга*), а также И. п.

и В. п. 3-го склонения (*лежит тетрадь, вижу тетрадь*) применяют подстановку условно выбранных слов 1-го склонения. Для неодушевленных существительных можно использовать слово *стена*, а для одушевленных – *лиса* или *сестра*.

Например, нужно установить падеж неодушевленных существительных 2-го склонения, а также слов 3-го склонения, имеющих сходные формы в именительном и винительном падежах (*стоит город, вижу город; лежит сирень, вижу сирень*) – см. таблицу на с. 52. Если эти сочетания слов находятся в предложении, то правильно установить падеж поможет определение их роли в предложении: подлежащее – И. п., второстепенный член (дополнение) – В. п. Но если дано изолированное словосочетание, то поможет подстановка вместо неодушевленных существительных 2-го и существительных 3-го склонения типа *город, сирень* слова 1-го склонения: *идет гроза* (И. п.), *вижу грозу* (В. п.). Вместо одинаковых форм мы получили совершенно разные формы, отчетливо демонстрирующие падеж. Но оговоримся, слова «отчетливо демонстрирующие падеж» могут быть использованы только для тех, кто уже хорошо знает окончания. По этой причине мы и перенесли различие сходных форм падежей в 4 класс, когда уже будут сформированы опорные знания различения падежных форм имен существительных.

Только при помощи подстановки другого слова можно различить винительный и родительный падежи одушевленных имен существительных (*нет кота, вижу кота*), т.к. ребенок задает вопросы: *нет* кого? чего? *кота, вижу* кого? чего? *кота*, а не *вижу* кого? чего? *кота*. Форму одушевленного существительного 2-го склонения *кота* заменяем формой существительного 1-го склонения *лиса* (*нет лисы, вижу лису*). И, как и в предыдущем случае, мы получили совершенно разные формы с характерными окончаниями для Р. п. и В. п.

Существительные 1-го склонения в дательном и предложном падежах в единственном числе имеют одну флексию *-е* (*шел по дороге, видел на дороге*), а во множественном числе – разные, поэтому здесь можно прибегнуть к замене форм единственного числа формами множественного числа: *шел по дороге – по дорогам* – Д. п.; *видел на дороге – на до-*

рогах - П. п. И здесь путем подстановки мы получим совершенно разные формы Д. п. и П. п.

Этот же прием годится и для существительных 3-го склонения, у которых по форме одинаковы три падежа - родительный, дательный, предложный.

Единственное число	Множественное число
Р. п. - <i>ночи</i>	<i>ночей</i>
Д. п. - <i>ночи</i>	<i>ночам</i>
П. п. - <i>о ночи</i>	<i>о ночах</i>

Однако есть случаи (и учитель должен о них знать), когда не «спасает» и прием подстановки. Речь идет об отрицательных конструкциях, в которых в последнее время винительный падеж начинает занимать почти равное положение с родительным. Отсюда в обороте *не видел брата* нельзя безоговорочно принять в качестве единственно верной форму Р. п., поскольку, подставляя существительное 1-го склонения, получаем две конструкции, вполне соответствующие нормам русского языка: *не видел лисы* (форма Р. п.) и *не видел лису* (форма В. п.). Следовательно, в случае с формой *не видел брата* вопрос о падеже должен решаться с учетом смысла предложения, его стилистической квалификации и других многочисленных факторов, на которые указывают различные исследователи¹. Ко всем этим сложным формам мы еще будем возвращаться в 5 классе, здесь же рассматриваем более прозрачные. Поэтому весь этот материал, скорее, для учителя.

В заключение отметим, что наиболее надежным способом является определение падежа по двум грамматическим вопросам в сочетании с использованием приема самоконтроля - приема подстановки нужных форм (так как нет омонимичных пар вопросов). Комбинируя парные падежные вопросы с приемом подстановки нужных форм, можно практически всегда успешно квалифицировать падеж.

Напоминаем, что узнавать **склонение имени существительного в форме множественного числа** можно по форме единственного числа этого слова, так как во множественном числе падежные окончания существительных разных скло-

¹ Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. - М.: Высшая школа, 1967. С. 311-318.

нений совпадают: *страны, столы, поля, тетради* (см. таблицу склонений имен существительных в форме множественного числа в справочном материале учебного пособия). По опыту работы в 3 классе ученики знают, что у существительных в форме множественного числа несущественны различия и в других падежных формах, что подтверждают примеры слов в упомянутой таблице. Все это создает особые трудности в написании окончаний, по этой причине мы еще раз возвращаемся к данной грамматической теме, прямо связанной с орфоэпией и орфографией.

Дополнительный материал

Для того, чтобы полнее представить себе логику изменения существительных по падежам и числам, обратимся к истории русского языка. В древнерусский период в языке было шесть типов склонений с собственными окончаниями в единственном и множественном числах (было и третье число – двойственное, которое к настоящему времени утратилось). В процессе развития системы склонения в единственном числе количество склонений сократилось до известных нам трех, а во множественном – унифицировалось по образцу первого склонения.

Таким образом, в современном русском языке у существительных, относящихся к разным типам склонения, во множественном числе в большинстве падежей окончания совпадают.

Принадлежность к одному из типов склонения является постоянным признаком имени существительного, как и род, поэтому при морфологическом разборе форм существительных множественного числа эти признаки также определяют по начальной форме.

Многие слова русского языка имеют окончание **-а(-я)** (как правило, ударное): *поля, бока, глаза, берега, дома, леса, города, мастера, учителя, профессора* и др. Окончание **-а(-я)** во множественном числе для существительных мужского рода – явление продуктивное для современного русского языка. Но по нормам литературного языка оно возможно, как правило, у слов, имеющих в единственном числе ударение не на последнем слоге: *профессор – профессора, учитель – учителя, директор –*

директора. Сравните: *офицер – офицеры, инженер – инженеры, шофёр – шофёры* и т.д.

Объясните ребятам, что язык постоянно развивается, на него большое влияние оказывает разговорная речь. В самом начале XX века грамотные люди говорили: *профессоры, учителя, директора*. Но сейчас это уже перестало быть нормой. И длительное время в языке будут жить две нормы образования И. п. мн. ч. существительных мужского рода.

Наиболее трудные варианты формообразования из-за их разнообразия связаны с родительным и с винительным падежами имен существительных 2-го склонения. Это разнообразие определяется принадлежностью слова к одушевленному или неодушевленному существительному и другими условиями, которые в начальной школе не изучаются.

Для учителя отметим также, что вариантность окончаний в Р. п. мн. ч. (□, *-ов(-ев), -ей*) связана с тем, что эти разные окончания принадлежали исторически к разным типам склонения. После унификации склонения существительных во множественном числе (о котором говорилось выше) эти окончания сохранились и стали использоваться для образования форм Р. п. мн. ч. без какой-либо четкой закономерности.

Назначение упражнений при освоении наиболее трудных вариантов формоизменения имен существительных во множественном числе, как уже отмечалось, связано и с орфоэпией, и с орфографией. Особое внимание мы уделили употреблению формы родительного падежа в связи с вариантностью его образования. Такая вариантность связана с тем, что окончания *-ов(-ев), -ей* и нулевое окончание исторически принадлежали к разным типам склонения. После изменения этой системы и утраты различий в склонении во множественном числе окончания родительного падежа стали использоваться для образования соответствующих форм без какой-либо четкой закономерности.

Задаем вопрос: нет кого? чего?

1. Моржей, мячей, коней, ночей, дверей (окончание *-ей*).

2. Устье, клиньев, кино (несклоняемое сущ.), пальцев, колодцев (окончание **-ев**).

3. Полков, столов, компьютеров, плееров, мальчиков (окончание **-ов**).

4. Озер, яблок, окон, роц, луж, девочек (нулевое окончание).

В рубрике «Говори правильно» приведены формы слов в родительном падеже множественного числа, в образовании которых дети затрудняются чаще всего. Анализ их окончаний приводит к выводу, что у данных «опасных» слов родительный падеж множественного числа образуется с помощью нулевого окончания, кроме слов *помидоры - помидоров, носки - носков*. В последнее время в некоторых словарях вариант *носок* указывается как допустимый в разговорной речи, однако строгой литературной нормой по-прежнему остается форма *носков*.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО

Склонение имен прилагательных

Умение определять падежи имени существительного и другие его грамматические признаки необходимо для формирования умения определять падежи и другие грамматические признаки **имени прилагательного**. Связь грамматических признаков прилагательного и грамматических признаков существительного, от которого зависит данное прилагательное, ученики наблюдали начиная с 1 класса. В 3 классе были сделаны теоретические и практические выводы из этих наблюдений.

В 4 классе упражнения пособия нацеливают учеников на:

- анализ использования в речи прилагательных и активное пользование ими в своей речи (существенную помощь в этом оказывает справочник эпитетов в конце пособия);

- систематизацию знаний об имени прилагательном как части речи, еще раз возвращаясь к наиболее трудным случаям определения грамматических признаков этой части речи, ее произношения и написания;

- ознакомление с переходом имен прилагательных в существительные.

Таким образом, и при изучении этой темы в единстве предстают две содержательные линии: «Развитие речи» и «Система языка», – что является важнейшим условием их освоения. Назовем те разделы науки о русском языке, к которым ученики обращаются при изучении темы «Склонение имен прилагательных»:

- **развитие речи:** роль прилагательного в речи – уточнять значения существительных, делать ярче, красочнее нашу речь;
- **синтаксис:** основная роль в предложении – определение; в словосочетании – тип связи согласование между существительным и прилагательным, что выражается в единстве грамматических признаков, свойственных существительному;
- **морфология:** грамматическое значение прилагательного (признак предмета) и его грамматические признаки (род, число, падеж, определяемые именем существительным, к которому оно относится);
- **морфемика, орфография:** образование прилагательного с помощью приставок и суффиксов; образование существительных путем перехода прилагательного в существительное; представление о написании удвоенных букв согласных на стыке приставка-корень и корень-суффикс (*без-заботный, под-дельный, длин-н-ый, весен-н-ий*); правописание окончания, которое определяется формой падежа и смыслового вопроса между главным словом – существительным и зависимым от него прилагательным;
- **орфоэпия, фонетика:** правильное произношение прилагательных (более конкретно – их окончаний), различение гласных-согласных звуков, гласных ударных-безударных в окончаниях, согласных шипящих (*о горячем хлебе, о чужом доме*).

Начинается тема с **упр. 119**, в котором известные ученикам сведения о прилагательном как части речи изложены в виде научно-популярной статьи. На основе ее анализа они выделяют существенные и несущественные признаки для узнавания прилагательного. Помогают вопросы к тексту: «Что обозначают прилагательные, на какие вопросы отвечают? К какой части речи «прилагаются» прилагательные?»

Как согласуют с ней свою форму?» Учитывая полную зависимость прилагательного от существительного (смысловую, грамматическую, синтаксическую), приучите детей рассматривать прилагательное только в словосочетании с именем существительным, к которому оно относится. Например: *голубое, голубое (небо), голубые (льды)* и т.д.

Вернемся к упр. 119. Далее дети сравнивают парные окончания прилагательных мужского, женского и среднего рода (*-ый/-ий, -ая/-яя, -ое/-ее*), объясняют причину этой парности (основа слова оканчивается на мягкий или твердый согласный). Мы возвращаемся к этому вопросу, учитывая трудности, которые возникают у учеников, в различении окончаний прилагательных мужского рода, так как они не совпадают с вопросом (*человек какой? большой*, но: *человек какой? добрый*). По этой же причине несовпадением вопроса и окончания мы привлекаем их внимание к окончаниям парным по твердости-мягкости: *человек какой? добрый, чуткий; погода какая? сырая, осенняя; животное какое? рогатое, домашнее*. Это напоминание позволит увереннее выполнить задания к **упр. 120**, в котором требуется просклонять по одному прилагательному мужского, женского и среднего рода. Кстати, задайте вопрос ученикам, почему и в этих упражнениях на первом месте упоминается прилагательное мужского рода. (Именно эта форма считается начальной формой имен прилагательных, см. рубрику «Это нужно знать».)

Уверенное различение окончаний имен прилагательных в форме именительного падежа является условием правильного выбора безударного окончания и в форме других падежей. Например, выполняя **упр. 123**, ученики прежде всего устанавливают роль прилагательных в художественной речи, в данном случае в стихотворении М.Ю. Лермонтова: прилагательные способствуют созданию образа, зримой картины, выражению замысла автора, подчеркивая одиночество в образе сосны и пальмы и противопоставляя условия их жизни. Решение орфографических задач связано с установлением словосочитаний *сущ.+прил.*, обозначением вопроса к прилагательному и выделением окончаний. Таким образом ученики наблюдают соответствие между окончаниями прилагательного и вопроса к нему. Наиболее сложные случаи отмечены в пунктах «б» и «в».

Особое внимание учеников привлечите к формам творительного и предложного, винительного и творительного падежей. Послушайте, как редуцируются гласные в окончаниях: Т. п. (*домом*) *красивым*, П. п. (*о доме*) *красивом*; В. п. (*дорогу*) *зимнюю*, Т. п. (*дорогой*) *зимнюю*. Выручают: 1) знание грамматических форм прилагательного (рода, числа, падежа) и сверка окончания данной формы прилагательного по таблице в конце учебного пособия; 2) ударное окончание вопроса, знание парности окончаний в соответствии с твердостью-мягкостью согласного в конце основы: *домом* (как-ким?) *красивым*, *о доме* (каком?) *красивом*; *дорогу* (какую?) *зимнюю*, *дорогой* (какой?) *зимнюю* (*зимней*).

На основании сравнения ударных и безударных окончаний в существительных и прилагательных после шипящих ученики делают вывод о правописании **о** и **е** в окончаниях после шипящих и **ц**. Правило не противоречит уже известному аналогичному правилу правописания окончаний существительных, оно включается в систему правил, связанных с особенностями шипящих в ударных и безударных окончаниях.

Заканчивается тема ознакомлением учеников с одним из способов образования имен существительных: **субстантивацией (переходом прилагательных в существительные)**. Эта необязательная для начальных классов тема дает возможность углубить знания учеников об особенностях имени существительного и прилагательного как части речи.

Процесс перехода прилагательного в существительное происходит тогда, когда слово, принадлежавшее к прилагательным, теряет значение признака предмета и приобретает значение предмета в широком понимании, включая лиц и животных. Сравните: **Мудрый** *слышит* *вполслова*. **У мудрого человека** *длинные уши и короткий язык*.

Кроме изменения значения, переходя в существительные, прилагательные не согласуются с существительным и не изменяются по родам, приобретая конкретный род: *мудрый* (м.р.); *столовая* (ж.р.); *мороженое* (ср.р.). В предложении такие слова могут быть подлежащими и дополнениями и иметь при себе согласованное прилагательное: *Ближняя столовая оказалась закрытой*. Однако перешедшие в существительные прилагательные сохраняют склонение по типу прилагательных, именно по тому роду, к которому они принадлежат.

МЕСТОИМЕНИЕ

Личные местоимения. Склонение личных местоимений

Данная тема программная и новая в 4 классе, но, как и любая другая, она подготовлена пропедевтической работой с личными местоимениями в предыдущих классах и в начале пособия для 4 класса. Младшие школьники учились распознавать личные местоимения в речи («На кого (на что) указывает слово... *он* (*к ней, меня, у него...*)»), наблюдали особенности их значений, учились задавать от главных слов к местоимениям падежные вопросы («Подходит ли к этому местоимению какой-либо падежный вопрос имени существительного?»), получили представление о том, что личные местоимения являются одним из способов выражения подлежащего.

Какова логика изучения темы «Местоимение» в 4 классе? Сначала создается общее представление о местоимении как части речи, затем изучается разряд личных местоимений.

Последовательная реализация в учебном пособии двух взаимосвязанных содержательных линий: «Система языка» и «Развитие речи» – означает, что первоначальное освоение школьниками лингвистических знаний и умений в области системы языка (семантических, морфологических, синтаксических; умений распознавать местоимения в речи, определять морфологические формы лица, числа, рода, падежа; синтаксическую роль в предложении) происходит в органической связи с осознанием детьми функции местоимений в речи, особенностей их употребления в речи, с овладением умениями правильно и коммуникативно целесообразно употреблять их в речи.

В современном русском языке местоимения представляют сравнительно небольшую группу слов, их можно перечислить. Но они часто используются в речи. На частотность употребления местоимений в речи специально обращается внимание в рубрике пособия «Сведения о языке», тем самым подчеркивается их значимость для овладения речевыми умениями (*мотивационно-личностный аспект*).

Местоимение – часть речи, включающая слова, которые указывают на предметы, признаки, количества или порядок по счету, но не называют их: *я, он, это, свой, мой, такой, сколько, который* и т.д.

Местоимения – своеобразная категория слов в системе частей речи. По значению, способам изменения и синтаксической роли в предложении они соотносятся с существительными, прилагательными и числительными. Спорным в науке остается вопрос о наречных местоимениях (*где, куда, откуда и др.*): одни ученые считают их местоимениями, другие – особой группой наречий. Представим здесь наиболее часто встречающееся деление местоимений на группы.

По грамматическим признакам местоимения делятся на 4 группы:

1. Местоимения-существительные: *я, ты, мы, кто, что, никто, ничто, кто-то, что-то, некто, нечто* и др.
2. Местоимения-прилагательные: *мой, твой, наш, этот, какой, некоторый, никакой, чей, каков, весь, всякий, каждый* и др.
3. Местоимения-числительные: *сколько, столько, не-сколько, сколько-нибудь, нисколько* и др.
4. Местоимения-наречия: *где, куда, когда, как* и др.

По значению местоимения делятся на 9 разрядов:

1. Личные: *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они.*
2. Возвратное: *себя.*
3. Притяжательные: *мой, твой, ваш, наш, свой.*
4. Вопросительные: *кто, что, какой, чей, который, каков, сколько, где, куда, как, почему, отчего, зачем.*
5. Относительные: *кто, что, какой, чей, который, каков, сколько, где, куда, как, почему, отчего, зачем.*
6. Отрицательные: *никто, ничто, ничей, никакой, некого, нечего, некогда, никогда, некуда, никуда, незачем, никак* и др.
7. Неопределенные: *что-то, какой-то, чей-то, кто-нибудь, какой-нибудь, кто-либо, что-либо, чей-либо, кое-кто, кое-что, некто, нечто, некий, несколько, некоторый, кое-где, почему-то, куда-то, где-нибудь, когда-либо* и др.
8. Указательные: *этот, тот, такой, таковой, экий (экой), этакый (эдакий), сей (устар.), оный (устар.), столько, там, тут, туда, потому* и др.
9. Определительные: *весь, сам, самый, всякий, иной, каждый, любой, другой, везде, всюду, всегда, иногда.*

Уже перечень разрядов местоимений показывает их разнородность и по значению, и по грамматическим признакам.

Местоимения являются самым общим, отвлеченным от конкретной действительности обозначением предметов (*он, кто, нечто*), признаков (*такой, твой* и др.) и количественных значений (*столько, несколько* и др.). Обобщенность, характерная для любого слова, в местоимении достигает предела, максимального выражения. Так, слово *стол* может быть названием любого из бесчисленного ряда столов, а *он* может обозначать и стол, и дом, и человека - любой предмет, для называния которого служит существительное мужского рода. Таким образом, первой особенностью значения местоимения является **обобщенность**. Как заместители знаменательных частей речи, местоимения указывают на любые предметы, на любые признаки, на любое количество.

Вторая особенность значений местоимений как части речи заключается в их **указательности**. Разница между местоимениями и другими частями речи в том, что местоимения только указывают на любые предметы (*он, они, кто-то* и др.), любые признаки предметов (*этот, такой* и др.), любое количество (*несколько, столько* и др.), но не называют их. Другие знаменательные части речи (существительные, прилагательные, числительные) называют обозначаемые ими предметы (*стол, лошадь*), признаки предметов (*громкий смех, белый парус*), количество предметов (*пять домов*).

Именно с особенностями семантики местоимений связана работа (функция) местоимений в речи - способность замечать другие знаменательные части речи. Об этом подробнее будет сказано в комментарии к коммуникативному аспекту изучения темы.

Прежде чем пояснять методику работы над местоимениями, рассмотрим **наиболее распространенные затруднения, возникающие у учащихся при изучении темы**.

Все ошибки учащихся, допускаемые ими при изучении местоимений, можно разделить на две большие группы:

1. Ошибки в усвоении содержательной линии «Система языка», т.е. в усвоении понятия местоимения как части речи. Это ошибки усвоения теоретического (в области морфологии) материала (например: *встретил его* - местоимение в Р. п., а не в В. п.).

2. Речевые неправильности – ошибки и недочеты школьников в усвоении содержательной линии «Развитие речи», связанные с неправильным образованием и употреблением форм местоимений в речи (например: *подошел к ему; Я увидела мальчиков с шарами. Они были красные, зеленые, желтые*).

Прокомментируем выделенные группы ошибок.

1. Ошибки первой группы, т.е. теоретические (в области морфологии), допускаются школьниками при лингвистическом разборе личных местоимений и свидетельствуют о несформированности у школьников определенных лингвистических умений. К таким ошибкам относятся следующие.

1) Затруднение в распознавании личных местоимений, представленных в тексте, в предложении в формах косвенных падежей (*ими, ею, о нем, ее* и т.д.). Оно вызвано особенностью склонения личных местоимений – супплетивизмом падежных форм (разными основами форм личных местоимений в именительном и в косвенных падежах).

Именно для предупреждения названного затруднения в учебных пособиях с 1 класса привлекалось внимание учеников к падежным формам личных местоимений (На кого (на что?) указывает местоимение *к нему?* и др.). Но если все же это затруднение сохраняется, то можно предложить следующие методические приемы:

а) Привлеките внимание школьников к обсуждаемой особенности падежных форм личных местоимений при изучении темы «Местоимение». При выполнении упражнений, нацеленных на добывание знаний о существенных признаках местоимений как части речи, обратите внимание школьников на то, что в формах одного и того же местоимения – разные основы, соотносите начальную форму с падежной формой местоимения.

При работе над теоретическим материалом следует стимулировать учащихся к приведению примеров форм личных местоимений, отвечающих на вопросы косвенных падежей, а не только И. п.

б) Создайте условия для реализации регулятивного универсального учебного действия по осознанию школьниками обсуждаемого затруднения. С этой целью при выполнении

упражнений, направленных на обучение школьников умению обнаруживать в речи (в предложениях, в текстах) личные местоимения, в том числе в формах косвенных падежей, целесообразно предложить вопросы:

- Какие трудности могут возникнуть при распознавании личных местоимений в речи? Или: В каких предложениях труднее найти личные местоимения? Как вы думаете, в каких предложениях школьники могут не узнать личные местоимения?

- В чем причины появления этих трудностей? Или: Почему можно не увидеть личное местоимение в предложении, в тексте?

в) При выполнении упражнений учебного пособия, направленных на обнаружение личных местоимений в речи, целесообразно предлагать учащимся задания на соотнесение формы косвенного падежа и начальной формы (И. п.) и наоборот. Например:

- Назовите начальную форму этого личного местоимения.

- Для данного местоимения назовите несколько форм, отвечающих на вопросы падежей.

2) Затруднение в различении формы родительного и винительного падежа личных местоимений: *Нет меня - увидел меня; не было тебя - встретил тебя; не было нас - увидел нас; не было вас - увидел вас; нет его, ее, их - заметил его, ее, их.*

Эти ошибки обусловлены совпадением форм Р. п. - В. п. и совпадением одного из двух падежных вопросов (Р. п. кого? чего? - В. п. кого? что?). Способы различения смешиваемых падежных форм личных местоимений те же, что и способы разграничения смешиваемых падежных форм имен существительных: следует **задавать два падежных вопроса** от главного слова к форме личного местоимения и **подставлять проверочное слово** - существительное 1-го склонения (*лиса* или *сестра*).

2. Вторая группа ошибок учащихся связана с содержательной линией «Развитие речи» и **заключается в неправильном употреблении местоимений в речи**. Можно выделить две подгруппы ошибок такого рода.

1) В результате отступления учеником от норм литературного языка, от законов системы языка возникают языковые (грамматические) ошибки в образовании падежных форм местоимений: отсутствие наращения **н** в формах косвенных падежей личных местоимений 3-го лица (*подошел к ему*).

В современном русском языке к личным местоимениям 3-го лица, стоящим после простых предлогов (*без, в, до, для, за, из, к, на, над, о, по, под, перед, при, про, с, у, через*) добавляется звук **н** (*без нее, до них, к нему* и т.д.). Ошибки учащихся начальных классов, связанные с отсутствием звука [н] в падежных формах местоимений после простых предлогов, известны каждому учителю начальных классов: *над ими, к ей, для их*.

Учителю следует знать и о том, что в речи младших школьников частотны ошибки в употреблении личных местоимений 3-го лица, стоящих после производных предлогов (*возле, мимо, после, около, впереди, сзади* и др.), образованных от наречий и управляющих родительным падежом. Например: *возле их, после его, мимо ее, сзади его* и др.

2) При нарушении требований к коммуникативно целесообразной речи возникают собственно речевые недочеты и ошибки.

а) Речевые недочеты, связанные с неудачным употреблением личных местоимений 3-го лица в речи, что обусловлено особенностями значения этих местоимений – указывать (замещать) многие предметы. Так, ученик начальных классов написал: *Папа купил сыну пальто. Оно ему очень понравилось*. Кто имеется в виду под словом *ему*: *папа* или *сын*? Двусмысленность возникает, если в предложении употреблены существительные (два и более) того же рода и числа, что и личное местоимение 3-го лица. В данном примере существительные *папа, сын* – мужского рода, в форме единственного числа, как и личное местоимение 3-го лица *ему*, что и порождает непонимание. Поэтому лучше сказать: *Папа купил сыну пальто. Мальчику оно очень понравилось*. Данное правило употребления личных местоимений на практическом уровне отрабатывается при выполнении упражнений учебного пособия и при анализе написанных созданных учениками текстов.

б) Речевые ошибки, связанные с неумением использовать личные местоимения для предотвращения назойливого повторения одного и того же слова. (*Лоси ночевали в густом осиннике. Вдруг лоси заметили серые тени среди кустов и бросились бежать.*) Пример, приведенный в пункте «а», показывает, что личные местоимения 3-го лица единственного и множественного числа часто выступают в тексте в роли сцепляющих слов, т.е. морфологических средств связи предложений в тексте. Неумение реализовать, использовать на практике эту функцию местоимений и приводит к речевым ошибкам, выражающимся в неоправданном повторении одного и того же слова. К этому речевому недостатку мы привлекали внимание учеников начиная с 1 класса, предлагая тексты для редактирования; продолжилась эта работа и в 4 классе.

Рассмотрим, как происходит **формирование у школьников первоначального понятия о местоимении как части речи.**

Линия «Система языка» реализуется в приведении лингвистических сведений о местоимении как части речи: о местоименной семантике (об особенностях значения местоимения как части речи); о морфологических признаках местоимений (об изменении местоимений по падежам, т.е. о склонении, сопровождающемся появлением разных основ у форм одного местоимения); о наличии формы рода; о синтаксической роли местоимений в речи.

Специально подчеркиваем, что в центре внимания при введении общего понятия о местоимении (как и при изучении личных местоимений) должны быть **лексико-семантические особенности** этой части речи, так как в основном именно они определяют нормы употребления и стилистические возможности использования слов данной категории. Материалы учебного пособия содержат необходимые ресурсы для раскрытия перед учащимися двух принципиальных особенностей значения местоимений: обобщенности и указательности.

Коммуникативный аспект в изучении темы (содержательная линия «Развитие речи») при введении общего понятия о местоимении реализуется во всех упражнениях, построенных на текстах.

Выполнение этих упражнений помогает детям найти ответ на вопрос: зачем в речи употребляются слова-заменители других частей речи? Восстанавливая деформированный текст, учащиеся приходят к выводу, что местоимения связывают предложения в тексте, т.е. выступают в тексте в роли сцепляющих слов, так называемых сцеп – морфологических средств связи предложений в тексте. При работе над упражнением выясняем с детьми, при помощи каких средств соединяется второе предложение с первым (с помощью местоимения *он*: *Степа считался в школе робким, даже трусливым. Но однажды он спас сестренку*); третье предложение со вторым (с помощью местоимения *она*: *Но однажды он спас сестренку. Она переходила в деревне улицу*).

Редактируя текст, школьники преодолевают назойливое, неоправданное повторение слова *заяц* путем замены его местоимениями, а возможно, и синонимами (например, *длинноухий, трусишка*). Упражнения такого характера дают возможность раскрыть учащимся личностную значимость изучаемого материала (*личностное действие смыслообразования*). С этой целью можно завершить выполнение этого упражнения вопросами:

- Зачем нужно знать местоимения, уметь их находить в тексте?
- Какую работу выполняют местоимения в речи?

Прокомментируем методику работы над **личными местоимениями**. Изучение личных местоимений идет по тем же основным линиям («Система языка», «Развитие речи»), которые были намечены на уроках введения общего понятия о местоимении и в ходе освоения которых формируются предметные и универсальные учебные действия.

Для того чтобы сформировать у учащихся лингвистическое понятие о личных местоимениях, следует, как на то ориентирует учебное пособие, исходить из совокупности семантических, морфологических и синтаксических признаков, т.е. раскрыть значение личных местоимений, охарактеризовать с морфологической точки зрения их формы, способы изменения, выявить, в роли каких членов предложения они выступают.

Работа над существенными признаками лингвистического понятия «личные местоимения» (т.е. реализация содержательной линии «Система языка») происходит при анализе учебно-познавательных текстов и при выполнении целого ряда упражнений в учебном пособии.

Специально подчеркиваем: сущность лингвистического понятия «личные местоимения» усваивается школьниками не в результате заучивания их определения и образца рассуждения, а благодаря овладению способом умственного действия, лежащего в основе этого понятия. Это способ действия по распознаванию личных местоимений с опорой на их значение, морфологические признаки, синтаксическую роль в предложении. В каком случае представленные в учебном пособии теоретические сведения о существенных признаках личных местоимений (о значении, морфологических признаках, синтаксической роли в предложении) будут работающими? Если они будут иметь прямой выход в практику. Это означает, что при выполнении упражнений, прямо нацеленных на обучение школьников распознаванию личных местоимений, мы учим школьников опираться на комплекс существенных признаков личных местоимений. Помимо названных упражнений, эту же цель преследуют упражнения, предлагающие ребенку подтвердить собственными примерами, обосновать теоретические положения рубрики «Это нужно знать».

Такая логика работы позволяет органично, в естественной связи с содержанием предмета «Русский язык» формировать у школьников *универсальное личностное действие смыслообразования*. С этой целью при выполнении указанных упражнений важно направить анализ на то, чтобы побудить школьников осознать нужность, значимость теоретических сведений о личных местоимениях для их распознавания в речи. Например:

- По каким признакам мы узнаем местоимение в речи; отличаем его от других частей речи?
- Зачем нам нужны знания о значении личных местоимений, их изменении, роли в предложении?

Упражнения учебного пособия нацеливают учителя на привлечение школьников к активному анализу каждой

группы существенных признаков личных местоимений (семантических, морфологических, синтаксических). При выполнении упражнений учащиеся в совместной деятельности анализируют общее значение личных местоимений, называют их категориальное значение: обобщенность и указательность. Анализируя учебно-познавательные тексты в рубрике «Это нужно знать», школьники осмысливают значение каждого личного местоимения, соотносят обобщенное значение местоимения и конкретное значение в той или иной речевой ситуации.

Для программного изучения личных местоимений первостепенное значение имеют их **морфологические признаки: лицо, число, род, падеж**. Повторим, что все эти категории в применении к личным местоимениям не являются для четвероклассников новыми (кроме понятия «лицо»). В данной теме полученные ранее на практическом уровне представления систематизируются и приобретают теоретическую основу.

При выполнении упражнений внимание сосредоточено на анализе таких грамматических признаков, как **лицо, число, род** личных местоимений, на специфике этих морфологических признаков у личных местоимений по сравнению с именами существительными. Так, необходимо обратить внимание школьников на особенности форм числа и рода у личных местоимений. В отличие от существительных местоимения не изменяются по числам, а только имеют формы числа. Важно направить анализ примеров личных местоимений из текста упражнений в этом направлении.

- На кого указывает местоимение *я*? (На того, кто говорит.)

- В форме какого числа находится местоимение *я*? (В форме единственного числа.)

- На кого указывает местоимение *мы*? (На того, кто говорит, и еще на каких-то лиц, которые действуют вместе с *я*.)

- В форме какого числа употреблено местоимение *мы*? (В форме множественного числа.)

- Можем ли мы утверждать, что местоимение *мы* - это форма множественного числа местоимения *я*, как, например, существительное *книги* - это форма множественного

числа существительного *книга*? (Форма слова *книги* – это действительно форма множественного числа, т.к. обозначает несколько книг (не одну). А местоимение *мы* указывает не на нескольких *я*; местоимение *мы* – это *я* и еще кто-то.)

– Согласны ли вы с утверждением, что личные местоимения изменяются по числам? (Нет, личные местоимения имеют только форму единственного числа или только форму множественного числа, т.к. у личных местоимений формы единственного и множественного числа не относятся по значению.)

– Какие личные местоимения имеют форму рода? (Местоимения 3-го лица единственного числа.)

– Какая часть слова в личных местоимениях 3-го лица единственного числа указывает на форму рода? (Окончание.)

– У каких личных местоимений нет формы рода? (1-го и 2-го лица.)

Твердое знание грамматических форм личных местоимений потребуется ученикам при работе со следующей темой «Грамматические признаки глагола».

Особое место среди морфологических признаков местоимения занимает их способность склоняться. Систематическое рассмотрение **склонения личных местоимений** предвзается наблюдением над изменением местоимений по падежам, над различием основ начальной формы и форм косвенных падежей, над падежными вопросами местоимений.

При непосредственном изучении склонения местоимений у школьников формируются умения:

- правильно задавать падежные вопросы к местоимениям;
- определять начальную форму для формы косвенных падежей личных местоимений;
- соотносить заданную начальную форму местоимения с его формами в косвенных падежах;
- определять падежи местоимений.

Дадим некоторые пояснения по существу формируемых умений.

Мы уже отмечали, что ошибки младших школьников в распознавании в текстах личных местоимений, стоящих в формах косвенных падежей, во многом обусловлены суп-

плетивизмом склонения личных местоимений, т.е. различием основ начальной формы и форм косвенных падежей. На это обстоятельство в учебном пособии обращено особое внимание. В процессе изучения личных местоимений учителю необходимо постоянно привлекать внимание детей к этому факту, показывать трудности, ошибки учащихся в квалификации личных местоимений, вызванные именно расхождением основ начальной формы и форм косвенных падежей. Так, при работе с таблицей склонения местоимений следует специально обратить внимание учащихся на эту особенность их склонения. При этом уместно задать вопрос:

- Какие трудности может вызвать различие основ начальной формы и форм косвенных падежей личных местоимений? - Трудно узнать в речи личные местоимения в форме косвенных падежей (*универсальное рефлексивное действие по осознанию своих трудностей*).

При формировании первоначального умения определять падежи личных местоимений учителю важно помочь учащимся осознать типичные трудности в разграничении смешиваемых падежей (Р. п. - В. п.), их причины и пути преодоления, о чем мы уже писали выше, но остановимся и здесь. Например, при работе с таблицей «Склонение личных местоимений» уместно обратить внимание учащихся на следующие моменты:

1) совпадение форм родительного и винительного падежей (в каких падежах формы личных местоимений не различаются?);

2) совпадение (как и у имен существительных) одного падежного вопроса (в паре падежных вопросов Р. п. и В. п. - кого?);

3) необходимость задавать два падежных вопроса и использовать прием подстановки контрольного слова (одушевленного существительного 1-го склонения, например *лиса* или *сестра*) для самоконтроля.

При выполнении **упр. 172, 175** особое внимание обратите на трудности в разграничении Р. п. и В. п. в сочетаниях: *навестили его* - В. п., *будут у него* - Р. п. С этой целью предложим вопросы на рефлексивное осознание возможных затруднений.

- Какие ошибки могут быть допущены в определении падежей в данных словосочетаниях? Почему?
- Как избежать ошибок в разграничении родительного и винительного падежей?

Подобная работа необходима и при выполнении **упр. 175** в процессе анализа словосочетаний с местоимением в В. п.: *пошлепал ее, взглянул на нее, почищу вас, взглянуть на нее.*

Синтаксическая роль личных местоимений сходна с ролью в предложении имен существительных (подлежащее, дополнение), на которые указывают личные местоимения, к чему еще раз и вернутся ученики.

Завершая рассмотрение методики изучения лингвистического понятия «личные местоимения», подчеркиваем необходимость постоянного сопоставления личных местоимений с именем существительным по значению, грамматическим и синтаксическим признакам. Такое сопоставление, безусловно, полезно, т.к. способствует и систематизации знаний по морфологии, и лучшему пониманию личных местоимений.

Прокомментируем методику обучения школьников умению правильно употреблять личные местоимения в речи, т.е. **коммуникативный аспект** изучения обсуждаемой темы.

Организуя работу над темой, важно понимать, что изучаемые грамматические знания имеют выход в практику речи, что осознанное владение школьниками лингвистическими знаниями и умениями – необходимое условие для эффективного освоения речевых умений. Упражнения в правильном употреблении местоимений в речи делают изученные лингвистические сведения о местоимениях и умения их распознавать работающими в речевой деятельности учащихся.

Коммуникативный аспект изучения темы реализуется в упражнениях, прямо нацеленных на формирование у школьников умения правильно употреблять личные местоимения в речи. Выполняя упражнения, работая с теоретическим материалом (о наращении *и* в предложно-падежных формах личных местоимений), школьники осваивают нормы образования падежных форм личных местоимений в положении после предлогов.

В речевой работе в связи с изучением местоимения важное место занимают упражнения на формирование умения употреблять падежные формы личных местоимений с учетом того, от чьего имени ведется рассказ. Эффективность становления данного умения прямо зависит от сформированности у школьников лингвистических умений понимать значение личных местоимений, образовывать их падежные формы в соотношении с начальной формой местоимения, т.е. изменять личные местоимения по падежам.

Возможный вопрос:

- Зачем нужно уметь изменять личные местоимения по падежам? (Для того, чтобы правильно их употреблять в речи, не допускать ошибок в образовании их форм.)

При анализе материалов упражнений полезно понаблюдать с учащимися над тем, когда возникают недочеты в речи при употреблении местоимений, как их преодолеть. Как сказать по-другому, чтобы был понятен смысл предложения? Этот вопрос должен постоянно звучать при работе над рассматриваемыми упражнениями и при обсуждении текстов, написанных учениками.

Материалы упражнений учебного пособия раскрывают для учащихся возможности местоимений в преодолении неоправданного повторения одних и тех же слов. Работа над этими упражнениями должна идти под знаком обсуждения вопроса о том, как сказать лучше. Одновременно материалы указанных упражнений позволяют учителю организовать наблюдение над ролью местоимений как средств связи предложений в тексте (сцеп). Для этого целесообразно после правки текста предложить вопросы:

- Назовите слово, при помощи которого второе предложение связано с первым в тексте. Или: Отметьте слова, связывающие (сцепляющие) предложения в тексте.

- Итак, какую работу выполняют местоимения в речи?

В соответствии с концепцией нашего курса при выполнении упражнений в рамках изучаемой темы осуществляется как повторение в новых условиях ранее изученных сведений (например, о словосочетании, предложении, тексте и др.), так и пропедевтическая речевая работа, готовящая школьников к изучению нового сложного материала. Так, **упр. 174**

нацелено на первоначальное формирование у школьников умения правильно образовывать личные формы глаголов *класть, хотеть*, традиционно вызывающие трудности не только у детей, но и у взрослых (например, *ты ложишь, вы хотите, ты хочешь, они хотят* и т.д.).

Помимо уже рассмотренных возможностей формирования *универсальных учебных действий (личностного действия смыслообразования, рефлексивного осознания трудностей)*, материалы учебного пособия создают условия для выполнения школьниками *универсальных логических действий подведения конкретного явления под понятие; анализа* (упражнения на определение значения, грамматических признаков личных местоимений); *классификации, регулятивного, рефлексивного действия по осознанию границ знания и незнания, самоконтроля* (рубрика «Проверь себя», задания к упражнениям, нацеливающие на самопроверку, например путем сличения своих результатов с таблицей, и др.).

Прокомментируем потенциал материалов пособия в развитии некоторых из *регулятивных и познавательных универсальных учебных действий*, так как на возможностях темы для формирования личностных УУД мы не раз останавливались во время нашего комментария, а возможности для формирования коммуникативного УУД очевидны.

При распознавании личных местоимений в речи по совокупности существенных признаков учащиеся подводят конкретное языковое явление под понятие «личное местоимение», т. е. выполняют универсальное логическое действие подведения явления под понятие. При определении грамматических признаков личных местоимений (род, число, падеж) школьники выполняют универсальные логические действия анализа и подведения конкретного явления (языкового) под понятие («морфологический признак»).

Специально обращаем ваше внимание на реализованные в учебном пособии методические условия, при соблюдении которых оптимизируется становление универсального учебного действия подведения конкретного явления под языковое понятие.

И главное условие связано с необходимостью помочь школьникам осознать состав и последовательность промежуточных операций, из которых складывается действие подве-

дения конкретного явления под понятие, в данном случае понятие «личное местоимение». Когда учащиеся будут эффективно овладевать действием подведения конкретных языковых фактов под понятие «личное местоимение»? Только в том случае, если они будут последовательно и безошибочно определять весь комплекс существенных признаков данного понятия, а не отдельные признаки. Задания к упражнениям учебного пособия нацеливают учащихся на выделение всех существенных признаков личных местоимений (значения, морфологических признаков, синтаксической роли) при их распознавании в речи.

Предметное умение определять грамматические признаки местоимений выступает в качестве средства выполнения *универсального логического действия классификации*. При этом в качестве основания классификации выступают морфологические признаки местоимений: лицо местоимений; число местоимений; наличие или отсутствие формы рода.

Обобщая сказанное, подчеркнем: при изучении данной темы важно реализовать заложенную в материалах учебного пособия органическую взаимосвязь работы над предметными (лингвистическими и речевыми) знаниями и умениями и над универсальными учебными действиями.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ГЛАГОЛА

«Грамматические признаки глагола» - ключевой раздел курса русского языка в 4 классе. Изучение рассматриваемого раздела во многом подготовлено работой в предыдущих классах. Так, в 3 классе изучалась тема «Изменение форм глагола: форм времени, числа и рода» при сравнительном ознакомлении с неизменяемой неопределенной формой. Причем изучение данных грамматических признаков глагола осуществлялось в коммуникативном аспекте, т. е. в единстве с наблюдением над ролью этих глагольных форм в образовании предложения.

В 4 классе продолжается совершенствование ранее сформировавшихся умений (распознавать глагол, изменять по временам, соотносить начальную форму с формами времени и др.), но уже на новом теоретическом уровне, прежде всего

в связи с изучением вида глагола. Кроме этого (содержательная линия «Система языка»), изучаются новые **грамматические признаки глагола: вид глагола** (ранее на практическом уровне дети учились правильно задавать вопросы что делать? что сделать?), **лицо, спряжение, – орфографические правила**, опирающиеся на данные грамматические признаки (правописание **-тся, -ться**, правописание **ь** в окончании глаголов 2-го лица единственного числа, безударных личных окончаний глаголов); формируются **морфологические и орфографические умения**, в основе которых лежат названные знания.

Логика изучения тем в разделе диктуется следующим принципом: предшествующие темы создают теоретическую и практическую основу для усвоения последующих грамматических и орфографических тем. Например, для того чтобы школьники усвоили правописание безударных личных окончаний глаголов, они должны предварительно научиться:

- быстро и безошибочно распознавать глагол в речи;
- определять его время;
- если глагол настоящего или будущего времени, находить неопределенную форму глагола, сохраняя вид;
- определять число и лицо.

Указанными морфологическими умениями учащиеся и овладевают при изучении соответствующих тем в 4 классе.

Прежде чем рассматривать методику изучения конкретных грамматических признаков глагола и основывающихся на них орфографических правил, приведем некоторые **общие положения** – лингвистические и методологические, – необходимые для понимания методики работы над разделом в целом.

Глагол, как и имя существительное, относится к числу основных частей речи в русском языке. При этом глагол как часть речи противопоставлен именам (существительному, прилагательному, числительному). Это противопоставление особенно ярко проявляется в морфологических признаках глагола, о чем будет сказано ниже. Особое, главенствующее положение глагола среди других частей речи традиционно признается многими видными лингвистами. Значимость глагола как части речи подчеркнута самим термином. Напомним, что старославянское слово *глагол* в первичном значении озна-

чает «слово», «речь». Глагол как одна из основных частей речи соответствует такой категории мышления, как действие.

Изучение глагола традиционно вызывает у школьников серьезные затруднения, которые обусловлены самой сложной природой глагола как части речи, его грамматических признаков. Поясним эти признаки глагола в соотношении с трудностями, которые обнаруживаются у школьников.

Умение распознавать глагол как часть речи формируется при выполнении подавляющего большинства упражнений данного раздела, т.к. определение любого признака глагола или правописания глагола требует в качестве первого шага распознавания глагола в речи. При распознавании глагола как части речи (как и других частей речи – существительного, прилагательного) мы учитываем три группы признаков: семантические (общее категориальное значение действия), морфологические признаки и синтаксическая функция (роль в предложении).

Почему необходимо научить детей опираться на три группы признаков при распознавании глаголов в речи? Слова языка, в том числе и глаголы, по своей природе представляют собой единицы, в которых значение и грамматические признаки тесно связаны друг с другом. Абсолютизация (учет) только одной стороны (значения и вопроса как его показателя или морфологических признаков) приводит к разрушению этих бесспорных связей и как следствие порождает ошибки. Так, в школьной практике при распознавании глаголов в текстах учащиеся нередко ориентируются только на их значение и в результате относят к прилагательным слова *синеть*, *белеть* (т.к. они называют признаки), а к глаголам относят существительные *бег*, *асфальтирование* (т.к. общее грамматическое значение глагола – это значение действия). Но действие в грамматике (мы уже обращали на это внимание в 3 классе) – более широкое понятие, чем действие в обыденной жизни. В обыденной жизни – это физическое действие (*рубить*, *пилить*), движение (*бежать*, *ходить*). В 4 классе при изучении раздела продолжаем обращать внимание школьников на то, что глаголы могут обозначать не только такие действия, движения, но и:

а) действия, связанные с мышлением, речью (*думать*, *говорить*, *решать*);

- б) состояние человека, животного, природы (*лежать, спать, грустить, радоваться, морозить, рассветать*);
в) отношение к кому-либо и чему-либо (*любить, презирать, уважать*);
г) проявление признака (*белеть, зеленеть*).

На это обстоятельство специально обращаем внимание при работе над рубрикой «Сведения о языке» на с. 114 (глагол – часть речи, обозначающая действие или состояние):

- Что обозначает глагол как часть речи?
- Приведите примеры глаголов, называющих: а) действия; б) состояния.

В упражнениях учебного пособия обильно представлены материалы, необходимые для формирования у школьников грамматического понятия «действие», для преодоления житейского понимания действия как физического действия, движения. Приведем примеры глаголов из разных упражнений: *нуждается, образует; лежать, сидеть; хочет, устала, вздыхает, говорит; морозить – заморозить, беречь – беречь, привыкать – привыкнуть; намекнуть, отметить, оценить, доверять; есть, может, быть, поймают, полагаются, обладать, хранит; дружить, замедлить, светлеть, молчать, убавить; продолжало, кончился; помню, наблюдал, стал, было; понять, лег; опасаться – трусить, болеть – хворать; хмуриться, улыбаться, устанешь; ссориться, злится* и др. При встрече с указанными глаголами в упражнениях специально привлекайте внимание школьников к широкому пониманию действия, состояния в грамматике.

Морфологические признаки глагола имеют две особенности. Первая особенность заключается в том, что большинство морфологических признаков глагола явно отличает глагол от других частей речи. Например, только у глаголов есть **категории вида, времени** (здесь и далее мы не называем признаки, не изучаемые в начальных классах). В то же время у глаголов есть признаки, характерные и для других изменяемых частей речи: числа, рода (последний признак только в прошедшем времени). Вторая особенность морфологических признаков глаголов выражается в том, что глаголы обладают сложной системой форм. Все формы глагола подразделяются на 2 группы: спрягаемые и неспрягаемые.

К спрягаемым формам, по классификации, принятой в начальной школе, относятся глагольные формы времени, числа, лица (или рода) (*читаю, читаете, читал*). К неспрягаемым формам относится начальная (неопределенная) форма, которая не обладает признаками времени, числа, лица (рода) (*читать*). Таким образом, формы глагола, изучаемые в рассматриваемом разделе, делятся на две группы: неопределенная форма и формы, изменяемые по временам, числам, лицам (родам): *решать* - *решаю, решаем, решал* и др.

Недостаточное противопоставление начальной формы и форм времени, числа, лица (рода) при их изучении приводит к распространенным ошибкам: школьники определяют время, число, лицо в неопределенной форме. (Например *Завтра они должны убрать комнату. Убрать* - гл., неопр. ф., буд. вр., мн. ч., 3-е л.). Целесообразно предложить школьникам провести сравнительный анализ форм *думаю* и *написать*: определить грамматические признаки формы *думаю* (наст. вр., ед. ч.) и убедиться в их отсутствии у формы *думать*; понаблюдать, как может изменяться форма *думаю* (по временам и числам - *думал, будет думать, думаем*) и установить неизменяемость формы *думать*.

При выполнении учебного исследования в процессе сравнения форм времени (*умеешь, спросил*) и неопределенной формы (*лежать*) привлекаем внимание учащихся к тому, что **формы настоящего и прошедшего времени:**

а) имеют окончание ($[-ешь]$), нулевое окончание \square , которые указывают на грамматические признаки времени, числа (рода в прошедшем времени);

б) могут изменяться по временам, числам (родам в прошедшем времени).

Неопределенная форма:

а) имеет суффикс (формообразующий) $\widehat{-ть}$, который не входит в основу, не указывает на грамматические признаки времени, числа (рода);

б) не изменяется.

Следовательно, неопределенная форма отличается от других глагольных форм неизменяемостью и составом. Объединяет же их категория вида: и неопределенной форме, и другим глагольным формам присуще значение законченности-незаконченности действия.

В связи со сказанным обращаем ваше внимание на принципиальную важность предлагаемых в учебном пособии упражнений: а) на соотнесение предложенной формы времени глагола с неопределенной формой глагола и б) на соотнесение данной неопределенной формы и формы времени. Эти упражнения, помимо общеграмматической значимости, нацелены на предупреждение у школьников будущих ошибок в определении спряжения глаголов, вызванных неправильной постановкой формы настоящего – будущего времени в неопределенную форму, о чем будет сказано ниже.

В синтаксическом отношении глагол оказывается таким же разнородным, как и в морфологическом. Формы времени, числа, лица (рода) выступают в предложении в роли сказуемого, а неопределенная форма может быть любым членом предложения:

- подлежащим (Учиться – наша обязанность);
- сказуемым (Ему в этом году идти в школу);
- дополнением (Мама попросила сына купить хлеб);
- обстоятельством цели (Он приехал учиться);
- определением (Появилось желание цет).

Из многообразия синтаксических функций неопределенной формы следует методический вывод: в начальных классах для разбора по членам предложения следует отбирать предложения, в которых представлены спрягаемые формы глагола (формы времени, числа, лица), с прозрачной функцией сказуемого. Другие случаи следует выделять вам, учителю, как, например, это сделано во второй части пособия.

Коммуникативный подход, выступающий в качестве ведущей идеи курса русского языка, в значительной степени определяет речевую направленность заданий, упражнений, текстового материала данного раздела. Изучаемые сведения о грамматических признаках глагола составляют базу для речевого развития школьников. Раздел «Грамматические формы глагола» начинается с наблюдений над ролью глагола в речи, над практическим использованием глагола в речи, что придает речевую направленность изучению грамматического материала (реализация единства двух содержательных линий программы «Система языка» и «Развитие речи», которое служит базой для формирования универсальных

учебных действий). В **упр. 190** представлено описание исследования, проведенного ровесником наших учеников, и предложено проанализировать этот текст с целью выявления этапов исследования, перечень которых дан на с. 118. Текст **упр. 196** знакомит детей с особенностями труда корректора, ученики устанавливают главную мысль текста и пишут изложение.

В разделе представлены материалы, прямо направленные на формирование всех 4 групп *универсальных учебных действий* в комплексе. Подробнее эти виды заданий будут рассмотрены при изложении конкретных тем, а здесь ограничимся общим замечанием.

В разделе формируются:

- а) *универсальные личностные действия* (смыслообразования, способности к самоопределению) при осознании работы глагола в речи, необходимости изученных грамматических признаков глагола для правильного написания, например, безударных личных окончаний глагола, сочетаний **-тся, -ться** и др.;
- б) *универсальные регулятивные действия* (планирования, рефлексивного осознания границ знания и незнания, самоконтроля и др.) при составлении памяток, при выполнении заданий в рубрике «Проверь себя», при разграничении известного и неизвестного и т.д.;
- в) *универсальные познавательные действия*: логические (при выделении существенных признаков глагола; при подведении конкретных фактов языка под понятие – часть речи, грамматический признак глагола; при группировке, классификации фактов); информационные (при работе над учебно-познавательными текстами, художественными текстами) и др.;
- г) *коммуникативные* (при решении проблемных заданий, при обсуждении предстоящей работы в парах, группах и т.д.).

■ Неопределенная форма. Вид глагола

В данной теме сначала актуализируются и систематизируются сведения о грамматических признаках глагола как части речи, о его формах, а затем происходит изучение вида – признака, свойственного всем глаголам.

Категория вида – важнейшая категория, которая свойственна только глаголу и отчетливо отличает глагол от других частей речи. Все глаголы делятся на глаголы совершенного и несовершенного вида. Вид присущ каждому глаголу, каждой глагольной форме. Вид глагола – постоянный грамматический признак, который остается неизменным при изменении форм глагола (например, при изменении по временам; при образовании форм времени от данной неопределенной формы; при установлении начальной формы для данной формы времени). На это специально обращается внимание в рубрике «Сведения о языке» на с. 115. При разборе глагола как части речи вид глагола указываем в качестве постоянного признака.

Умение определять вид глагола, учитывать видовую принадлежность глагола является важнейшей составляющей целого ряда морфологических и орфографических умений: определять время глагола, изменять глаголы по временам, образовывать формы времени от начальной формы, устанавливать неопределенную форму для данной формы времени, определять спряжение глаголов, писать безударные личные окончания глаголов. Особое внимание обращаем на необходимость умения **определять вид глагола, сохранять видовую принадлежность глагола** для определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями и соответственно для правописания безударных личных окончаний глаголов.

Известно, что для определения спряжения глагола с безударными личными окончаниями школьники должны:

- 1) распознать глагол;
- 2) определить его время;
- 3) если глагол в настоящем или будущем времени, определить, ударным или безударным является личное окончание;
- 4) если окончание безударное, установить для данной формы времени начальную форму того же вида, т.е. сохранить вид;
- 5) по глагольному суффиксу определить спряжение;
- 6) определить лицо и число и написать нужную букву.

Практика показала, что источником частых ошибок **при определении спряжения глагола** с безударным личным

окончанием является неправильный подбор неопределенной формы глагола. Например, правописание окончания глагола *решаешь* проверяют неопределенной формой *решить*, а не *решать*. Для предупреждения этой ошибки обычно в начальных классах учат различать глаголы по вопросам что делать? что сделать? Таким образом, по сути, вводится различие глаголов по виду, но только по его формальному признаку, упускается существенный признак – значение вида, с чем мы и познакомили четвероклассников. Глаголы не совершенного вида обозначают незаконченные действия и отвечают на вопрос что делать?. Глаголы совершенного вида обозначают законченные действия и отвечают на вопрос что сделать?.

Важно отметить, что подготовка к восприятию этого материала была заложена в 3 классе, когда дети познакомились с неопределенной формой глагола и вопросами что делать? что сделать?. Тогда же они учились правильно подбирать начальную форму глагола к данным личным глаголам или к глаголам прошедшего времени, ориентируясь на вопрос.

В 4 классе при возвращении к изучению склонения существительных (первый этап его усвоения был в 3 классе) дети активно исследуют словосочетание: гл. + сущ. Этот материал позволяет провести сравнение форм, с одной стороны, настоящего и простого будущего времени, с другой – прошедшего времени. А при изучении местоимений ученики вплотную подходят к открытию связи между местоимением и формой глагола.

Далее сделан следующий шаг: за четыре параграфа до изучения спряжения глагола вводится понятие «Вид глагола». Вся работа по этому параграфу подчинена достижению двух основных целей: 1) «развести» по свойственным им грамматическим признакам глаголы прошедшего времени и глаголы настоящего и будущего времени; 2) продолжить учить школьников подбирать к данным глаголам начальную форму, не допуская ошибок в подборе вида глагола (*повторяешь* (что делаешь?), действие еще длится, начальная форма (что делать?) *повторять*, но не *повторить* (что сделать? – действие уже закончилось). При этом ребенок имеет возможность опереться не только на формальное вы-

ражение вида – вопрос, но и на **смысл** этого грамматического признака, важного для усвоения алгоритма выбора буквы безударного гласного в личном окончании глагола: действие еще совершается, длится или оно уже закончилось.

На это нацеливают материалы учебного пособия. Еще до введения теоретического материала организуется наблюдение над значением законченности-незаконченности действия, устанавливается связь значения с вопросом: *Как эта разница в значении отражается на вопросах к ним?; Какие глаголы обозначают законченное, совершенное действие? Какой вопрос подходит к этим глаголам: что делает? или что сделает?*.

В рубрике «Сведения о языке» (с. 10) в систематизированном виде представлены сведения о видовом значении и соответствующих вопросах глаголов совершенного и несовершенного вида. Умение определять вид глагола с учетом значения (завершенности- незавершенности) и вопроса целенаправленно формируется у школьников при выполнении упражнений. Они нацеливают школьников на рефлексивное осознание способа действия по определению вида глагола (по значению и вопросу) в совместном обсуждении, т.е. в учебном взаимодействии. Кроме названных упражнений, учащиеся определяют вид глагола и в упражнениях, требующих определения времени глагола, о чем будет сказано далее.

Умение быстро и правильно определять вид глагола поможет школьникам в основной школе в выборе одной или двух букв **н** в написании причастий и отглагольных прилагательных при отсутствии у них приставки и зависимых слов.

Видовое значение завершенности-незавершенности действия обуславливает **связь категории вида с категорией времени глагола**. Глаголы несовершенного вида имеют 3 формы времени: формы настоящего, прошедшего, будущего сложного (*решать – решаю, решал, буду решать*).

В качестве приема самоконтроля для проверки правильности определения вида глаголов школьники могут использовать подстановку глагола *буду*, который добавляется к неопределенной форме соответствующего глагола. Например: *читать, буду читать* – гл. несов. в.; *прочитать* – нельзя сказать *буду прочитать*, значит глагол совершенного вида. Лингвистический смысл этого эксперимента и заключается

в том, что глаголы несовершенного вида имеют форму сложного будущего времени, а глаголы совершенного вида - форму будущего простого.

Глаголы совершенного вида имеют две формы времени: прошедшее и будущее простое (*решить - решил, решит*). Почему только глаголы несовершенного вида имеют формы настоящего времени? Глаголы совершенного вида по своему видовому значению предполагают завершенность, законченность действия, а подобное значение не соотносится со значением настоящего времени (действие протекает в момент речи). На это обстоятельство специально обращается внимание в учебном пособии. Так, детям предлагается задуматься, почему к глаголам настоящего времени можно задать только один вопрос - что делает?. (Вопрос что сделает? указывает на завершенность, законченность действия, а формы настоящего времени обозначают, что действие происходит сейчас, когда говорим, оно незавершенное, незаконченное.)

Рассмотренную особенность глаголов совершенного вида (2 формы времени - прош., буд. простое) и несовершенного вида (3 формы времени - наст., прош., буд. сложное) необходимо учитывать при обучении школьников умениям:

- определять время глагола;
- изменять глаголы по временам;
- образовывать для данной неопределенной формы все возможные формы времени.

Еще раз обращаем ваше внимание на то, что типичные ошибки школьников связаны именно с неумением определить вид глагола, с нарушением видовой принадлежности глагола:

а) при изменении глагола по временам: (*бросила* - прош. вр.; *бросает* - наст. вр.; *будет бросать* - буд. вр., вместо *бросила - бросит*). В данном случае для глагола совершенного вида указываются формы настоящего и будущего времени глагола несовершенного вида;

б) при образовании форм времени от данной начальной формы (*петь - спел, поет, споет*). Как видим, для глагола несовершенного вида указаны формы прошедшего и будущего времени глагола совершенного вида.

Особые трудности для младших школьников представляют глаголы, входящие в видовую пару (*решать - решить*,

бросать - бросить, встретить - встречать). В пособии видовые пары представлены в подавляющем большинстве упражнений, связанных с определением вида глагола.

Умение учитывать и сохранять вид глагола при определении времени, при изменении глагола по временам, при образовании форм времени от данной начальной формы целенаправленно формируется в нашем учебном пособии. Для этого: а) вводятся специальные теоретические сведения (с. 10); б) предлагается целый комплекс заданий и тренировочных упражнений.

Умение **образовывать возможные формы времени** от данной начальной формы с сохранением вида глагола формируется у школьников при выполнении упр. 186, 187. Задание к **упр. 186** нацеливает школьников на осознание важнейшей особенности глаголов совершенного вида - у них отсутствуют формы настоящего времени. Выполняя задание, учащиеся убеждаются, что форму настоящего времени можно образовать только от глагола несовершенного вида, отвечающего на вопрос что делать? (*сгорать - сгораем*). Важно предложить детям поразмышлять, почему от глагола совершенного вида (*сгореть*) нельзя образовать форму настоящего времени (глаголы совершенного вида обозначают законченные действия, а формы настоящего времени обозначают действия, которые происходят сейчас, в момент речи). В **упр. 187** продолжается работа над формированием умения образовывать формы времени с учетом вида глагола. Направляем внимание школьников на то, что у глаголов совершенного вида образуется только 2 формы времени (прошедшее, будущее простое): *заморозить - заморозил, заморозит*. У глаголов несовершенного вида образуются 3 формы времени - настоящее, прошедшее, будущее сложное: *морозить - морозит, морозил, будет морозить*.

Мы привлекаем внимание школьников к рассматриваемой связи между видом и временем глагола. Предлагаем детям поразмышлять:

- Почему в задании предлагается от первой пары глаголов (несов. в.) образовать формы настоящего времени, от второй пары (сов. в.) - формы простого будущего, а не наоборот?

Задание к **упр. 196** дает возможность продолжить наблюдение над связью между видом и временем. Для этого можно предложить изменить выбранные глаголы по временам и объяснить выбор форм времени с учетом вида. Например, для формы *увидел* можно назвать только форму будущего простого – *увидит*, но нельзя образовать форму настоящего времени, т.к. глагол совершенного вида.

Другие упражнения нацеливают школьников на разграничение настоящего и будущего простого времени. Напомним, что распространенное смешение настоящего и будущего простого времени (*встретит* – наст. вр. вместо буд. вр.) вызывается тем, что школьники неправильно задают вопрос, не учитывают вид глагола. Правильная постановка вопроса (что делаю? *повторяю*, но что сделаю? – *повторю*) зависит от того, осознается ли школьником видовое значение завершенности – незавершенности действия. Следовательно, при выполнении упражнения не только задаем вопрос к глаголу, но и доказываем правильность его постановки, опираясь на значение. Например: что делаю? *привыкаю* – действие незавершенное (незаконченное), происходит в момент речи (когда говорим), настоящее время; что сделаю? *привыкну* – действие завершится (закончится) после момента речи, будущее время.

В естественной связи с изучением неопределенной формы в данной теме вводятся сведения о **глагольных суффиксах** (*оттаять*, *клеить*). Обращаем ваше внимание на орфографическую и грамматическую значимость данной темы. Во-первых, ошибки в правописании указанных суффиксов достаточно распространены у младших школьников (*видить*). Во-вторых, смешение личных окончаний и глагольных суффиксов – одна из причин ошибок, возникающих у детей, в определении спряжения. Например, одно из рассуждений школьника: *лететь* – окончание *-еть*, ударное, определяем спряжение по окончанию, в окончании *е*, значит I спряжение. (Ср.: *летишь*, *летим*, *летят*). В-третьих, незнание правописания безударных гласных в глагольных суффиксах – одна из существенных причин ошибок в определении спряжения глаголов с безударными личными окончаниями и в написании безударных личных окончаний. Например, часто неверно пишут глагол *таять*, рассуждая пример-

но так: *та_т* - глагол в настоящем времени, окончание безударное, начальная форма *таить*, на **-ить**, II спр., пиши **и** - *таит*. В подобных случаях привлекайте внимание учеников к справочнику глаголов с безударным глагольным суффиксом в конце учебного пособия. А написание глагола *таять* запомнится при сравнении смысла и ударения с глаголом *таить*.

Поясним, как реализуется **речевой аспект** изучения темы. Коммуникативная направленность изучения темы проявляется прежде всего в том, что вопросы, задания, текстовый материал упражнений нацеливают школьников на осознание роли глагола в речи. Известно, что у каждой части речи своя работа в речевом общении. Когда мы хотим назвать действия людей или животных, движения разных предметов, мы используем глаголы. Таким образом, работа глаголов в речи - называть действия предметов.

Учебное исследование призвано помочь школьникам осознанно установить связи между работой (функцией, ролью) глагола, существительного, прилагательного в речи и типом текста, в котором они употреблены. Имена существительные в речи называют предметы, прилагательные - признаки предметов, следовательно, в текстах-описаниях употребляются преимущественно существительные и прилагательные. Глаголы называют действия предметов, следовательно, в текстах-повествованиях возрастает роль глаголов.

В **упр. 180, 181** учащиеся проверяют эти предположения. Первый текст, написанный девочками, позволяет увидеть роль существительных и прилагательных в создании описания предмета, а второй текст, составленный мальчиками, дает возможность убедиться в необходимости использования глаголов в текстах-повествованиях при передаче действий, событий. Наблюдения над функцией глагола в речи в сопоставлении с работой имен существительных и прилагательных предусмотрены и в других упражнениях. Учащиеся, анализируя собственные речевые произведения, приходят к выводу о роли глагола в создании текста-повествования. Материал **упр. 181** в яркой форме раскрывает роль глагола в передаче движения мысли, событий, действий.

Обучение языковым и речевым умениям в теме происходит в органической связи с формированием *универсальных учебных действий*, составляющих *умение учиться*. Так, последовательно представлены задания, стимулирующие учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Анализируя приведенные данные, тексты, школьники приобретают умения самостоятельно добывать знания, в данном случае о роли глагола в речи, о его грамматических признаках.

Работа над заданиями **упр. 190** призвана помочь учащимся осознать этапы исследования и в соответствии с ними уже выстраивать ход своего учебного исследования.

Другие упражнения стимулируют выполнение учащимися универсального рефлексивного действия *по осознанию границ своего знания и незнания* (при разграничении в теоретическом материале известных грамматических признаков и еще не изученных).

При составлении схемы определения вида глагола школьники выполняют *универсальное учебное действие планирования*, осознают свой способ действия. Другие задания формируют действия взаимоконтроля, самооценки (см. задания «Учим друг друга» и «Задания на выбор»).

Широко и всесторонне представлены *универсальные логические действия*. При выявлении грамматических признаков глагола, при распознавании глагола как части речи по его существенным признакам, при квалификации форм глагола (например, неопределенной формы) выполняются универсальные логические действия анализа, синтеза, подведения явлений под понятие, логическое действие классификации. Задания к целому ряду упражнений предусматривают выявление причинно-следственных связей (*Как ты думаешь, почему к глаголам прошедшего времени можно поставить вопросы что делала? и что сделала?, а к глаголам настоящего времени только вопрос что делает? и др.*). Систематически иницируется выполнение логического действия сравнения (например, при сравнении неопределенной формы и других форм времени; при сравнении значения глаголов совершенного и несовершенного вида).

■ Прошедшее время глагола

При работе над данной темой необходимо сосредоточить усилия на решении ряда важных задач.

1. Организовать учебно-поисковую деятельность учащихся по добыванию новых знаний: а) о грамматических признаках глаголов в прошедшем времени: числе, роде (в единственном числе); б) о глагольном суффиксе в формах прошедшего времени перед суффиксом *-л-*; в) о суффиксе *-л-* как показателе формы прошедшего времени.
2. Помочь школьникам осознать, что грамматические признаки числа и рода в единственном числе выражаются в окончаниях глаголов прошедшего времени.
3. Сформировать умения: а) определять грамматические признаки глаголов в прошедшем времени (число, в единственном числе – род) по их окончанию; б) отличать окончания глаголов в прошедшем времени от глагольных суффиксов; в) различать окончания глаголов в прошедшем времени и окончания (личные) глаголов в настоящем, будущем времени.
4. Формировать орфографические умения правильно писать буквы безударных гласных: а) в окончаниях глаголов прошедшего времени; б) в глагольных суффиксах.
5. Продолжить формирование умений: а) распознавать формы прошедшего времени, отличать их от форм настоящего, будущего времени; б) образовывать формы прошедшего времени, как и другие формы времени, от глаголов с учетом вида.

Почему так важно сформировать названные лингвистические знания и умения при изучении темы? Отсутствие этих знаний и умений – основная причина серьезных морфологических и орфографических ошибок, возникающих у младших школьников. Отсутствие у детей четких и ясных знаний о грамматических признаках глаголов прошедшего времени, а именно о том, что глаголы в прошедшем времени имеют грамматические значения числа и рода (в ед. ч.), но не имеют признака лица; непонимание того, что эти грамматические признаки выражаются в окончании глагола; несформированность умения определять указанные грамматические признаки по окончанию («читать» окончание) прямо

ведут к типичной ошибке в морфологическом разборе глагола как части речи. Учащиеся определяют лицо у глагола в форме прошедшего времени, ориентируясь на подстановку личного местоимения, а не на окончание. (Например: *читал* - *он читал* - 3-е л.; сравните: *я читал*□, *ты читал*□, *он читал*□). Все это в дальнейшем может привести к неправильному переносу правила о правописании безударных личных окончаний глагола на правописание безударных гласных суффиксов в формах прошедшего времени. (Например: *снега та_ли* - окончание безударное, нахожу неопределенную форму - *таять*, на *-ять*, I спр., пишу *е* - *таели*).

В соответствии с названными выше задачами изучение темы проходит в три этапа, связанных соответственно с грамматическими признаками глагола, с глагольными суффиксами, с суффиксом прошедшего времени *-л-* или его отсутствием в формах прошедшего времени.

На первом этапе осуществляется работа над грамматическими признаками глагола прошедшего времени (числом и родом в ед.ч.) и над его окончанием, указывающим на данные грамматические признаки.

Прокомментируем упражнения учебного пособия, предлагаемые в рамках данного этапа. **Упр. 201** нацеливает на взаимосвязанное решение речевых и лингвистических задач в обучении родному языку. Подбор антонимов, обогащающих словарь ребенка, сопровождается формированием умений выделять основу в неопределенной форме глагола, обозначать на письме глагольные суффиксы. Напомним, правильное написание глагольных суффиксов - необходимое условие для верного определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями, а следовательно, и для их правописания (ср.: *убавить* или *убаветь*, *замедлить* или *замедлеть*; от выбранного школьником глагольного суффикса зависит, к I или II типу спряжения он отнесет данный глагол). Задание пункта «б» анализируемого упражнения нацелено на формирование умения образовывать от глаголов все возможные формы времени с учетом вида глагола. Образование форм времени от глаголов совершенного вида (*замедлить* - *замедлим*, *замедлит* и т.д.) целесообразно завершить вопросами, направляющими внимание школьников на осознание связи между формами времени и видом глагола:

- Какие формы времени можно образовать от глаголов несовершенного вида? (Все три формы времени: прошедшее, настоящее, будущее сложное).

- Сколько форм времени можно образовать от глаголов совершенного вида? Какие это формы? (Две формы времени: прошедшее, будущее простое).

- Почему от глаголов совершенного вида нельзя образовать формы настоящего времени? (Значение глаголов совершенного вида - завершенности, законченности - не позволяет образовать от них формы настоящего времени, которые обозначают, что действие протекает в момент речи, когда говорят.)

Упр. 202 ориентирует учащихся на сравнение написания букв безударных гласных в окончаниях существительных, прилагательных, глаголов прошедшего времени. Объяснение выбора букв безударных гласных в окончаниях глаголов прошедшего времени позволяет организовать первоначальные наблюдения: а) над грамматическими признаками глаголов прошедшего времени - числа, рода в ед. ч.; б) над окончаниями глаголов прошедшего времени, в которых и выражаются грамматические признаки числа, рода в ед. ч. Приведем пример подобного рассуждения.

- Какую букву вы написали в слове *набежала*? (Букву **а**.)

- Объясните выбор буквы **а**. (Орфограмма находится в окончании глагола прошедшего времени женского рода: *туча (она) набежала*.)

- Итак, какая часть слова указывает на грамматические признаки числа и рода у глагола прошедшего времени (в данном случае на ед. ч., ж. р.)? (Окончание.)

Задания к **упр. 202** нацеливают школьников на понимание того обстоятельства, что грамматические признаки глаголов прошедшего времени (числа и рода в ед. ч.) зависят от грамматических признаков существительного, с которым данный глагол связан. Далее сведения о грамматических признаках глаголов прошедшего времени, полученные в ходе выполнения указанных упражнений, систематизируются, схематизируются и оформляются в виде таблицы. Схематизация сведений о грамматических признаках глаголов (уни-

версальное знаково-символическое действие) способствует лучшему пониманию материала. Опираясь на результаты наблюдений и на дидактический материал на плашке (*Река бежала...*), школьники самостоятельно формулируют правило о том, какие буквы безударных гласных пишутся в окончаниях глаголов прошедшего времени единственного числа в мужском, женском и среднем роде.

На втором этапе изучения темы происходит формирование умения выделять глагольный суффикс в глаголах прошедшего времени, отличать его от окончания, правильно обозначать на письме букву безударного гласного в глагольном суффиксе. Теоретический материал на с. 127 и следующие задания прямо нацеливают школьников на запоминание букв безударных гласных глагольных суффиксов в словарном порядке (см. справочник в конце учебного пособия).

На третьем этапе осуществляется наблюдение над суффиксом прошедшего времени *-л-* и его отсутствием в формах прошедшего времени некоторых слов; закрепляется умение выделять глагольный суффикс и правильно писать букву безударного гласного в глагольном суффиксе и окончании.

В органической связи с формированием морфологических и орфографических умений происходит работа в рамках содержательной линии «Развитие речи»: а) овладение нормами литературного произношения глагольных форм; б) формирование текстуальных умений: определять стиль текста, тему, основную мысль, микротемы текста, письменно пересказывать текст; в) подбор синонимов, работа с многозначными словами и др.

В единстве с формированием предметных умений (лингвистических и речевых) происходит формирование *универсальных учебных действий*, некоторые из них уже были названы. Определяя время глагола, выделяя основу, суффикс, окончание в глаголах прошедшего времени, распознавая однокоренные слова, школьники выполняют *универсальное логическое действие подведения конкретного явления (лингвистического) под понятие*. Напомним, что эффективность формирования данного логического действия прямо зависит от того, действует ли ребенок интуитивно или опирается на комплекс существенных признаков каждого рас-

познаваемого понятия. **Упр. 202**, пункт «б», нацеливает на выполнение *универсального рефлексивного действия по осознанию границ знания и незнания*: «*Написание каких орфограмм ты можешь объяснить?*» Объясняя написание изученных орфограмм в однокоренных словах *дождь, дождевые, дождик* (парных звонких и глухих согласных на конце слов, букв безударных гласных в корне, проверяемых ударением, букв **е-и** в суффиксах существительных **-ек, -ик**), школьники осознают границы своего знания. Для того чтобы помочь школьникам осознать границы своего незнания, обращаем их внимание на то, что объяснить написание буквы безударного гласного в суффиксах прилагательных (**-ев, -ив**) они пока еще не могут:

— Написание какой орфограммы вы еще не можете объяснить? (Буквы безударного гласного **е** в слове *дождевой*.)

— Почему? (Она находится в суффиксе прилагательного. Этого правила мы еще не знаем.)

■ Настоящее и будущее время. Правописание глаголов на **-ТЬСЯ** и **-ТСЯ**

Правило правописания глаголов на **-ться** и **-тся** традиционно вызывает у школьников серьезные затруднения. В основе правильного написания этих глаголов лежит сложное морфологическое умение различать неопределенную форму глагола и формы (3-го лица) настоящего и будущего времени (например: *Путники должны вернуться к вечеру. Путники вернутся к вечеру*). Неслучайно данное правило представлено в учебном пособии в контексте морфологической темы «Настоящее и будущее время глагола». Таким образом, сама логика изучения темы диктует необходимость обучения школьников правописанию с опорой на формируемые морфологические умения распознавать глагольные формы настоящего и будущего времени, отличать их от неопределенной формы.

Ошибки учащихся в написании **-ться** и **-тся** бывают двух типов:

1) **ь** ошибочно пропускается в неопределенной форме глагола (*Нам нужно встретится*);

2) пишется «лишняя» буква **ь** в формах глаголов (3-го лица) настоящего и будущего времени (*Брат встретиться с тобой вечером*).

Одна из существенных причин подобных ошибок в написании **-ться** и **-тся** связана с тем, что школьники, как правило, не осознают существенных грамматических признаков неопределенной формы, отличающих ее от форм настоящего и будущего времени. Напомним, что у неопределенной формы можно определить вид, но при этом она не указывает ни на время, ни на число (ни на лицо), только называет действие. У форм настоящего и будущего времени можно определить вид, они обозначают действия, которые происходят в момент речи или после него; кроме этого имеют грамматический признак числа (и лица).

Ошибки нередко возникают и потому, что учащиеся не умеют установить грамматические связи между глагольной формой и словом, с которым она связана. В результате вопрос задается вне контекста, изолированно. Например: *В воздухе слышатся разнообразные звуки. Что делать? - слышатся*, это неопределенная форма, надо писать **ь**.

Из сказанного следует методический вывод: при выполнении упражнений учебного пособия организуем **содержательный грамматический анализ глагольных форм на -ться и -тся** - не ограничиваемся названием орфограммы и подстановкой вопроса (пишу **-тся** т.к. вопрос что делает?), а указываем грамматические признаки данной глагольной формы, т.е. доказательно различаем неопределенную форму и формы настоящего и будущего времени.

Специально обращаем ваше внимание на то, что задания учебного пособия ориентируют именно на развернутый грамматический анализ форм глаголов, а не только на подстановку вопроса.

Для грамотной организации работы над темой вам важно помнить и о том, что наибольшее количество ошибок школьники допускают в таких глаголах на **-ться** и **-тся**, у которых неопределенная форма и формы настоящего, будущего времени полностью совпадают в произношении (*бояться - боятся, встретиться - встретится, нравиться - нравится* и т.п.). Эти глаголы, вызывающие особые затруднения у детей, широко представлены в упражнениях пособия:

хмуриться; повеселится, резвится, знакомится, знако- мится, познакомится; ссориться, злится; веселится, боит- ся; тревожиться; боятся, мучиться. При анализе данных глаголов на *-ться* и *-тся* важно направить усилия школь- ников на рефлексивное осознание трудностей в их правопи- сании:

- Какую ошибку можно допустить в написании этого глагола?

- Чем может быть вызвана ошибка? (Не различили не- определенную форму и форму времени.)

- Почему можно спутать неопределенную форму с формой настоящего или будущего времени? (Они полностью совпали в произношении, одинаково произно- сятся.)

- Как избежать ошибки? (Нужно задать вопрос и про- верить себя, т.е. определить грамматические признаки формы.)

Овладение орфографическими и грамматическими знани- ями и умениями по данной теме происходит в неразрывной связи с освоением *универсальных учебных действий*. Так, знания об условиях выбора *-ться* и *-тся* школьники приоб- ретают в самостоятельной учебно-исследовательской дея- тельности, выполняя упр. 216, 217.

Рефлексивное осознание способа действия при написа- нии таких глаголов происходит при работе над упражнени- ем, в котором школьники самостоятельно выделяют шаги своего рассуждения. Выводы, к которым школьники пришли в самостоятельной учебно-поисковой деятельности, проверя- ются при анализе текста правила о правописании **ь** в *-ться*, на с. 135.

Каждое задание темы предусматривает выполнение *уни- версальных логических действий анализа, синтеза, подведе- ния конкретного явления под понятие*. Задания на класси- фикацию по заданному основанию к количеству групп предполагают выполнение школьниками логических дейст- вий анализа, сравнения и т.д. Задания для работы в группе, в парах нацелены на формирование *коммуникативных уме- ний* аргументировать свою точку зрения, понимать точку зрения другого человека, договариваться о решении и т.д.

■ Лицо глагола

Тема «Лицо глагола», как и «Спряжение глаголов», является совершенно новой для школьников и обязательной для усвоения. В то же время эти темы прямо соотносятся с ранее изученными: «Личные местоимения» и темы, связанные с глаголом.

В задачи изучения данной темы (линия «Система языка») **входит формирование:**

- а) понятий «лицо глагола», «личные окончания глаголов»;
- б) умения выделять глагольные суффиксы;
- в) умения выделять личные окончания глаголов;
- г) умения разграничивать личные окончания глаголов, с одной стороны, и родовые окончания глаголов прошедшего времени – с другой.

Названные знания и умения составляют теоретическую и практическую основу для усвоения понятия «спряжение глагола», для овладения морфологическим умением определять спряжение глаголов с ударными и безударными личными окончаниями, а также для освоения правописания безударных личных окончаний глаголов и **ь** в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа.

Прежде чем комментировать методику изучения лица глагола, рассмотрим основные лингвистические сведения о категории лица и типичные затруднения, возникающие у младших школьников при ее усвоении, что необходимо учителю для грамотной организации работы над темой.

Категория лица обозначает лицо или предмет, которые совершают действие. **Категорией лица обладают все глаголы в настоящем или будущем времени.** Глаголы в прошедшем времени категорией лица не обладают. Грамматическое значение лица выражается в трех формах. Формы 1-го лица обозначают, что действие выполняет говорящий; формы 2-го лица обозначают, что действие выполняет собеседник, к которому обращаются; формы 3-го лица указывают на то, что действие совершает тот, кто в разговоре не участвует.

Средством выражения грамматического значения лица являются окончания, которые поэтому и получили название *личных*. **Личные окончания** *-у(-ю), -ем(ём), -им* – выража-

ют значение 1-го лица; *-ешь(-ёшь)*, *-ишь*, *-ете(-ёте)*, *-ите* – значение 2-го лица; *-ет(-ёт)*, *-ит*, *-ут*, *-ют*, *-ат*, *-ят* – значение 3-го лица.

В лице глагола как форме словоизменения отражаются синтаксические связи глагола, т.е. работа форм лица в речи заключается в связывании слов в предложении.

Типичной ошибкой школьников является смешение личных окончаний глаголов и родовых окончаний глаголов в прошедшем времени. В этом случае (чаще всего при морфологическом разборе глагола) ученики определяют лицо у глаголов прошедшего времени. Для этого они подставляют личное местоимение к форме глагола. Например: *Мама думала о сыне.* – *Думала* – гл., нач. ф. *думать*, в прош. вр., 3-е л., т.к. *она думала*, ед. ч. Как показать учащимся, что они ошиблись, определив лицо у глаголов прошедшего времени? Следует предложить детям проверить, указывает ли окончание глагола прошедшего времени на лицо: *я думала, ты думала, она думала*. Действуя таким образом со словом, ученики убедятся, что окончание *о* лице ничего не сообщает. Уберем личное местоимение – и действующее лицо окажется необозначенным; окончание *-а* само не указывает на лицо. В то же время изменение по родам у глаголов прошедшего времени явно наблюдается: *(она) думала, (он) думал, (оно) думало*. Даже убрав местоимение, по окончанию глагола можно без труда определить род: окончание *-а* указывает на ж. р., *-о* – на средний род; нулевое окончание – на мужской род.

Одна из распространенных ошибок, допускаемых младшими школьниками, связана со смешением личных окончаний глаголов и глагольных суффиксов, что ведет к неправильному применению орфографического правила о правописании безударных личных окончаний глаголов и к орфографической ошибке. Например: *ла_ла* – окончание безударное, неопр. ф. – *лаять*, на *-ять*, I спр., пишу *е* – *лаела*. Как видим, такие ошибки вызваны непониманием сущности лица глагола, личных окончаний глаголов, неумением выделять личные окончания глаголов. Именно по этой причине мы уделили специальное внимание разведению грамматических признаков глаголов прошедшего времени и глаголов настоящего и будущего времени.

В ходе учебного исследования (**упр. 1**) школьники актуализируют существенные признаки окончаний (выражают грамматические значения/признаки; изменяются, чтобы связать слова в предложении) и тем самым готовятся к восприятию новых знаний о личных окончаниях глагола.

Выполняя **упр. 2**, школьники, во-первых, отделяют глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени, имеющие окончания, от глаголов неопределенной формы с суффиксом неопределенной формы. Во-вторых, сравнивают окончания глаголов прошедшего времени с окончаниями настоящего и будущего времени. При сравнении устанавливают общее в грамматических значениях сравниваемых форм (число) и различное (окончания глаголов прошедшего времени единственного числа указывают на род). В-третьих, школьники устанавливают, подставляя личные местоимения, что окончания глаголов настоящего и будущего времени указывают на того, кто совершает действие, т.е. на лицо.

При работе над **упр. 3** ученики наблюдают изменение глаголов настоящего и будущего времени по лицам. Анализируя изменение глаголов, школьники выясняют, что, во-первых, меняется грамматическое значение (указание на того, кто выполняет действие); во-вторых, это грамматическое значение (указывает на лицо) выражается в окончании глагола. Попытка изменения глагола прошедшего времени (*писала*) по лицам должна убедить учащихся в том, что окончание *-а* глаголов прошедшего времени не указывает на значение лица, т.е. на того, кто совершает действие.

Теоретические сведения о грамматическом значении форм лица в систематизированном виде представлены в рубрике «Это нужно знать».

В процессе выполнения упражнений, связанных с распознаванием и анализом личных форм глагола, мы нацеливаем школьников, во-первых, на определение значения лица (на что указывает – кто выполняет действие); во-вторых, на выделение окончания, в котором выражается значение лица. Школьники соотносят значение лица со средством его выражения – окончанием. Подчеркиваем, что, выявляя значение лица, мы приобщаем ребенка к содержательному анализу этого признака. Отсутствие работы над значением серьезно тормозит лингвистическое развитие школьника. Понимание

сути грамматического значения лица облегчает достижение практических целей обучения теме: формирование у школьников умения выделять личные окончания глаголов, отличать их от родовых окончаний глаголов прошедшего времени и от глагольных суффиксов.

Материалы темы предусматривают формирование рассмотренных морфологических умений (распознавать личные окончания глаголов, отличать их от неличных окончаний и глагольных суффиксов) в единстве с выполнением *универсальных учебных действий*: а) *рефлексивного действия по осознанию границ знания и незнания*; б) *взаимного контроля, самоконтроля*; в) *логических действий: анализа* – при выделении грамматических признаков; *подведения явления под понятие* – при распознавании личных окончаний; *классификации*; г) *информационных* – при работе над художественным текстом; над учебно-познавательным текстом.

■ Правописание **ь** в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа

При изучении данной темы решается ряд взаимосвязанных задач.

1. Организуется учебно-поисковая деятельность школьников по добыванию новых знаний: 1) о функции (о работе) **ь** после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа. *ь* – показатель грамматической формы глаголов 2-го лица единственного числа; 2) об условиях написания **ь** после шипящих у глаголов настоящего или будущего времени 2-го лица единственного числа.
2. Систематизируются ранее изученные сведения о функциях **ь**: а) **ь** – показатель мягкости согласных – *день, деньки*; б) разделительный **ь**; он предупреждает, что следующая буква гласного обозначает звук [й'] и гласный звук – *пьет, выюга*; в) **ь** – показатель грамматической формы существительного женского рода – *ночь, рожь*.
3. Формируется умение правильно употреблять **ь** после шипящих у глаголов 2-го лица единственного числа.

Новое умение правильно употреблять **ь** после шипящих у глаголов 2-го лица единственного числа встраивается (вводится) в круг ранее освоенных умений правильно писать **ь** (см. п. 2).

Практика показывает, что отсутствие **ь** после шипящих у глаголов настоящего и будущего времени 2-го лица единственного числа – достаточно распространенная ошибка в работах учащихся начальной школы (*умоеешь, спишь*). Ошибки на правописание буквы **ь** в глаголах настоящего и будущего времени 2-го лица единственного числа нередко возникают потому, что конечный звук [ш] – твердый согласный. Учащиеся пишут так, как слышат, не учитывая, что буква **ь** является не знаком мягкости предшествующего согласного, а показателем грамматической формы 2-го лица. Ошибки на правописание буквы **ь** в окончаниях глаголов 2-го лица объясняются и тем, что учащиеся нередко «проверяют» правописание слов указанной категории вопросами что делаешь? что сделаешь?, в которых конечный согласный произносится твердо. Из сказанного становится понятно, что при изучении правописания глаголов 2-го лица необходимо прежде всего обратить внимание школьников на функцию **ь**: он указывает не на мягкость предшествующего согласного, а на грамматическую форму глагола 2-го лица единственного числа, как и в имени существительном – на грамматическую форму женского рода.

Почему так произошло? В давние времена звук [ш] в русском языке был мягким, и после него в формах 2-го лица единственного числа был звук [и]: *читаеши, пишеши*. Затем [и] редуцировался до сверхкраткого звука [ь], а потом и вовсе исчез как звук. Параллельно с этим шло отверждение [ш]. Таким образом, **ь** пишется по традиции, являясь дополнительным показателем формы глагола 2-го лица единственного числа.

Прокомментируем упражнения по теме, представленные в учебном пособии. **Упр. 12** играет мотивационно-смысловую роль, т.е. раскрывает необходимость приобретения новых знаний о той работе, которую может выполнять в слове **ь** – указывать на грамматическую форму глаголов настоящего и будущего времени 2-го лица единственного числа. В данном упражнении школьники выполняют универсальное регулятивное действие по рефлексивному осознанию границ своего знания и незнания. Анализ материала упражнения (*камыш, тишь, безлюдье, листьев*) дает возможность учащимся рефлексивно осознать границу своего знания

о функциях **ь** в слове: а) **ь** после шипящих указывает на грамматическую форму существительных женского рода (*камыш, тишь*); б) разделительный **ь** предупреждает, что следующая за ним буква гласного обозначает звук [й'] и гласный звук (*безлюдье, листьяв*).

Для системной актуализации знаний о функциях **ь** в словах целесообразно восстановить в памяти учащихся сведения о роли **ь** как показателя мягкости предшествующих согласных:

- Какую работу, помимо указания на форму существительных женского рода и разделительного знака, может выполнять в слове **ь**? (Обозначать мягкость согласных: *день, коньки*.)

Актуализацию ранее изученного материала важно завершить обобщением, систематизацией сведений о работах (функциях) **ь** в слове:

- Итак, сколько функций (работ) может выполнять **ь** в словах? (3 функции.)

- Назовите работы (функции), которые может выполнять **ь** в словах. (Указывать на мягкость предшествующего согласного; быть разделительным знаком, т.е. помогать обозначать звук [й'] на письме; после шипящих указывать на грамматическую форму слова, а именно на форму существительного женского рода.)

После актуализации уже изученных сведений о функциях **ь** в слове предлагаем школьникам объяснить, какую работу он выполняет в форме глагола *заднешь*. Учащиеся убеждаются, что ни одну из известных им работ в этой форме глагола **ь** не выполняет: он не указывает на мягкость согласного, т.к. звук [ш] - непарный твердый; он не является разделительным **ь**, т.к. находится в конце слова; не указывает на форму существительного женского рода, т.к. перед нами форма глагола будущего времени. Следующим шагом учителя может стать вопрос, инициирующий постановку детьми учебной проблемы:

- Какой вопрос вы хотите задать? Или: Какую проблему мы будем решать на уроке? (Зачем пишется **ь** в форме глагола?)

Важно предложить детям высказать догадки о работе, которую выполняет **ь** в форме глагола *заданешь*. При выдвижении и обсуждении гипотез убеждаемся, что в данном случае **ь** не может указывать на мягкость согласного и не может быть разделительным знаком. Следовательно, остается третья работа (функция), которую выполняет **ь** в словах на шипящий: он указывает на грамматическую форму глагола.

Для проверки этой гипотезы предлагаем, во-первых, определить форму глагола *заданешь* (форма будущего времени 2-го лица единственного числа); во-вторых, в соответствии с заданиями учебного пособия найти в упр. 3 и следующей за ним рамки формы глагола 2-го лица единственного числа и убедиться в правильности гипотезы: **ь** после шипящих выполняет грамматическую функцию, он указывает на форму глагола настоящего или будущего времени 2-го лица единственного числа.

Упр. 13 нацеливает на систематизацию сведений о работе **ь** в словах на шипящий. *ь* указывает на грамматическую форму слова: существительное женского рода, неопределенная форма глагола; глагол настоящего или будущего времени 2-го лица единственного числа. Причем отсутствие **ь** после шипящих тоже указывает на грамматическую форму слова: существительного мужского рода - *ключ*, существительного множественного числа - *задач*. При выполнении упражнения важно поработать над предупреждением и преодолением ошибок в пропуске **ь** в словах на шипящий (*мчишься*), и в написании лишнего **ь** (*плащь, роць*), связанных с непониманием детьми работы мягкого знака в словах на шипящий. В связи с этим специально обратите внимание школьников на то, что в словах на шипящий буква **ь** не указывает на мягкость согласного, поэтому **ь** пишется и после букв твердых шипящих (*несешь, тишь*), и после букв мягких шипящих (*дочь, увлечься*). А отсутствие **ь** в словах на шипящий не указывает на твердость согласного. Вот почему мягкий знак в таких случаях не пишется как после букв твердых шипящих (*мальш*), так и после букв мягких шипящих (*ключ, задач, роць*).

Завершая работу над упражнением, поможем школьникам обобщить знания о работе **ь** или его отсутствия в словах на шипящий и тем самым предупредить ошибки в написании.

- Итак, какую работу выполняет буква **ь** или ее отсутствие в словах на шипящий? (Указывает на грамматическую форму слова.)

- На какие грамматические формы слов указывает **ь** после шипящих? (На форму глагола 2-го лица единственного числа; существительного женского рода; на неопределенную форму глагола - *спишь, брошь, стричься*.)

- На какие грамматические формы слов указывает отсутствие **ь** после шипящих? (На форму существительного мужского рода - *гараж*, существительного множественного числа - *задач*.)

- Какую работу **ь** не выполняет в словах на шипящий? Или: Согласны ли вы с утверждением, что **ь** в словах на шипящий указывает на мягкость согласного, например *ночь*? (Нет, буква **ь** в словах на шипящий не обозначает мягкость согласного. Она указывает на грамматический признак (форму) слова, поэтому пишется после букв мягких и твердых шипящих - *ночь, тишь*.)

- Я утверждаю, что буква **ь** не пишется, если слово оканчивается на твердый шипящий, например *ландыш*. Согласны ли вы со мной? (Нет, отсутствие **ь** не указывает на твердый шипящий. Буква **ь** не пишется ни после букв твердых шипящих, ни после букв мягких шипящих в формах существительных мужского рода и множественного числа: *багаж, врач, туч*.)

Далее продолжается введение новой орфограммы в круг ранее изученных, т.е. освоение новой орфограммы происходит в сопоставлении с внешне сходными ранее изученными орфограммами. Формирование умения правильно писать **ь** в формах глагола 2-го лица единственного числа осуществляется в соотнесении с умениями правильно употреблять: а) разделительный **ъ**; б) **ь** для обозначения мягкости согласных; в) **ь** в формах глаголов на *-ться -тся*; г) **ь** после шипящих в формах существительных женского и мужского рода. Упражнения нацеливают на осознанный выбор буквы **ь** после шипящих в формах глаголов 2-го лица единственного числа. Объяснение выбора **ь** в данных формах, требуемое в заданиях к упражнениям, обеспечивает *рефлексивное осознание детьми способа нового действия, выполнение детьми универсального действия процессуального самоконтроля*.

■ Спряжение глагола

Спряжение глагола – одна из самых трудных и важных тем школьного курса русского языка. При ее изучении дети приобретают знание о новом грамматическом признаке глагола, осваивают базовое морфологическое умение определять спряжение глагола и тем самым создают теоретическую и практическую основу для правописания безударных личных окончаний.

Логика наших рекомендаций: сначала дадим общие пояснения к теме, затем рассмотрим типичные ошибки, допускаемые школьниками, и уже с учетом этих данных прокомментируем методику изучения темы, предлагаемую в нашем учебном пособии.

Выше мы уже отмечали, что спряжением (в узком смысле) называется изменение глаголов по лицам и числам. Глаголы спрягаются в настоящем и будущем времени. В зависимости от личных окончаний в глаголах различаются 2 типа спряжения. Глаголы I и II спряжения различаются во всех личных формах, кроме 1-го лица единственного числа. Ср.: *колю* (I спр.) – *пилю* (II спр.). Различия следующие: глаголы I спряжения имеют в 3-м лице множественного числа окончание **-ют/-ют**, а в остальных формах в окончании букву гласного **е**; глаголы II спряжения имеют в 3-м лице множественного числа окончание **-ат/-ят**, остальные окончания этих глаголов содержат букву гласного **и**.

В русском языке существуют два способа определения спряжения: первый способ – для глаголов с ударными личными окончаниями – по личным окончаниям (кроме 1-го лица единственного числа). Второй способ – для глаголов с безударными личными окончаниями – по глагольному суффиксу в неопределенной форме. Поясним необходимость обучения школьников двум способам определения спряжения.

Почему первый способ определения спряжения (по личному окончанию) не является универсальным? Гласные в безударном положении редуцируются, не имеют четких различий в произношении (*борются* или *борятся*; *строют* или *строят*?).

Почему второй способ определения спряжения (по глагольному суффиксу в неопределенной форме) не может быть единственным? В русском языке существует много глаголов

с ударными личными окончаниями, спряжение которых нельзя определить по глагольному суффиксу неопределенной формы. Это многочисленные глаголы на **-ать**, **-еть**, **-ить**: (*спать, кричать, молчать, стучать, пищать, дребезжать, визжать, брнчать; стоять; лететь, сидеть, звенеть, кипеть; бить, пить, вить, лить* и др.). Если определять их спряжение по неопределенной форме, то это приведет к ошибке. Например: *молчать* - на **-ать**, I спр. В действительности этот глагол относится ко II спряжению, т.к. у него ударные личные окончания II спряжения - **молчишь**, **молчат**. (Ср.: *бить* - но *бьют*; *лететь* - но *летят* и т.д.).

Напомним последовательность шагов, которые должен совершить ученик, чтобы определить спряжение:

- 1) нахожу глагол;
- 2) определяю время глагола;
- 3) если глагол в форме настоящего или будущего времени, определяю, ударным или безударным является личное окончание;
- 4) если окончание ударное - определяю спряжение по окончанию (**-е, -ют/-ют** - I спр.; **-и, -ат/-ят** - II спр.);
- 5) если личное окончание безударное, то нахожу начальную форму того же вида и по глагольному суффиксу определяю спряжение (на **-ить** - II спр., все остальные - I спр.; а также глаголы-исключения).

Назовем наиболее **типичные ошибки**, которые допускают младшие школьники при определении спряжения.

1. Школьники определяют спряжение глаголов по окончанию, независимо от того, ударное или безударное личное окончание. Например: (*Они*) *курлыч_т* - окончание **-ат**, II спряжение.

2. Спряжение определяется по неопределенной форме, хотя у глагола личные окончания ударные. Например: *спать* - I спр., т.к. неопределенная форма на **-ать** (ср. *Они спят*). В обоих случаях спряжение неверно определяется из-за ошибочно выбранного способа определения спряжения.

3. Одна из наиболее частотных и устойчивых ошибок в определении спряжения (следовательно, и в написании безударных личных окончаний) связана с тем, что школьники подбирают к данной форме неопределенную форму другого вида. Например: *выполн...м* - гл., буд. вр., окончание безу-

дарное, нахожу неопределенную форму - *выполнять*, на -*ять*, I спр., пишу *е* (вместо *выполнить* - II спр.).

4. Неверное определение спряжения (следовательно, ошибочное написание безударных личных окончаний) связано с незнанием правописания безударной гласной в глагольном суффиксе. Например: (*Они*) *стро_т* - гл., в наст. времени, личное окончание безударное, неопределенная форма *строет*, на -*еть*, I спр., пишу *е*.

5. Ошибочное определение спряжений вызвано смешением личного окончания и глагольного суффикса. Например: *звенеть* - окончание ударное, в окончании - *е*, следовательно, I спр. (ср. *звенеть* - *звенишь*, *звелят*).

Чему необходимо научить школьников в ходе изучения темы? Учащиеся должны:

- 1) понимать существо грамматического признака глагола - спряжения, принцип распределения глаголов по спряжениям (в зависимости от набора личных окончаний глагола), отграничивать спряжение от склонения;
- 2) знать личные окончания глаголов I и II спряжения;
- 3) не смешивать личные окончания глаголов с родовыми окончаниями глаголов прошедшего времени и с глагольными суффиксами;
- 4) знать два способа определения спряжения глаголов и четко осознавать сферу их применения (по личному окончанию - для глаголов с ударными личными окончаниями; по глагольному суффиксу неопределенной формы - для глаголов с безударными личными окончаниями);
- 5) уметь определять спряжение глаголов, правильно используя нужный способ;
- 6) уметь подбирать неопределенную форму глагола к данной форме времени, сохраняя вид глагола.

Изучение спряжения глагола проходит в три этапа. На первом этапе формируется понятие «спряжение глагола», на втором этапе учащиеся овладевают первым способом определения спряжения - по ударным личным окончаниям глагола; на третьем осваивают второй способ определения спряжения - по неопределенной форме для глаголов с безударными личными окончаниями.

На первом этапе школьники приобретают знания о понятии «спряжение», о выделении двух типов спряжений (I спр., II спр.) в зависимости от личных окончаний, т.е. окончаний, выражающих значение лица; усваивают набор личных окончаний глаголов.

В процессе учебного исследования (**упр. 25**) школьники прежде всего соотносят предложенные формы времени с неопределенной формой, учитывая вид глагола. Это неслучайно: вспомним, что при определении спряжения глаголов с безударными окончаниями ученики находят для данной формы времени неопределенную форму того же вида. Затем, ориентируясь на вопросы пособия, они сравнивают получившиеся столбики слов. В ходе исследования нужно привлечь внимание школьников к следующим ключевым моментам.

1) Глаголы находятся в форме настоящего или будущего времени.

2) Изменяются по лицам и числам. (По каким признакам изменяются глаголы в обоих столбиках?)

3) Окончания глаголов указывают на изменение по лицам и числам. (Какая часть слова указывает на изменение по лицам и числам?)

4) Окончания глаголов настоящего и будущего времени являются личными (т.к. указывают на лицо).

5) В зависимости от личных окончаний все глаголы делятся на 2 группы (с гласными *е, у(ю)* и *и, а(я)* в окончаниях, кроме 1-го лица ед. ч.).

Правильность своих выводов школьники проверяют, сверяясь с теоретическим материалом в учебном пособии. При работе над теоретическим материалом целесообразно привлечь внимание к основным моментам, которые не всегда в должной мере осознаются учениками:

- Какие грамматические признаки глагола были вам известны до сегодняшнего урока? (Вид, время, число, лицо.)

- Какой новый грамматический признак узнали сегодня? (Спряжение.)

- Что в русском языке называют спряжением? (Изменение глагола по лицам и числам.)

- Какие глаголы могут спрягаться, т.е. изменяться по лицам и числам? (Глаголы в настоящем и будущем времени.)

- Сколько спряжений есть в русском языке? (Два спряжения - I, II.)

- По какому признаку глаголы делятся на две группы: I и II спряжение? (В зависимости от личных окончаний.)

- Какие окончания являются личными? (Те, которые указывают на лицо.)

- У каких глаголов есть личные окончания? (В форме настоящего и будущего времени.)

- У каких форм глагола нет личных окончаний? (У форм прошедшего времени, у неопределенной формы.)

- Почему у формы прошедшего времени нет грамматического признака лица? (Глаголы в форме прошедшего времени не могут спрягаться.)

При выполнении **упр. 26** школьники приобретают знания о том, какие глаголы (точнее, с какими личными окончаниями) относятся к I, какие - ко II спряжению.

Назначение материалов таблицы (с. 18) и следующих за ней упражнений состоит в том, чтобы помочь школьникам в собственной деятельности добыть сведения об окончаниях глаголов и **освоить, запомнить систему личных окончаний глаголов I и II спряжения**. Мы помним, что прочное знание личных окончаний глаголов необходимо: а) для определения спряжения глаголов с ударными личными окончаниями; б) для правописания безударных личных окончаний глаголов.

Обращаем ваше внимание на роль **упр. 30** в формировании у школьников полноценного понятия «спряжение». Названное упражнение нацеливает на сравнение существительного и глагола по грамматическим признакам (склонение - спряжение) и на разграничение часто смешиваемых детьми понятий «склонение», «спряжение». При выполнении упражнения следует обратить внимание на следующие моменты:

а) сравнить содержание понятий «склонение», «спряжение» (Что называем склонением имен существительных? Что понимаем под спряжением глагола?);

б) сравнить спряжение и склонение по количеству типов (Сколько в русском языке существует типов склонения? Типов спряжений?);

в) сравнить признаки, по которым существительные распределяются по склонениям, а глаголы - по спряжениям

(Тип склонения существительных определяют по роду и окончанию в начальной форме, глаголов – по личным окончаниям (если они ударные)).

На полученной теоретической основе (о понятии «спряжение», о принципе распределения глаголов по спряжениям, о наборе личных окончаний глаголов) начинается формирование умения определять спряжение глаголов. Подчеркиваем: учебное пособие ориентирует на четкое разграничение двух способов определения спряжения.

При работе над первым способом определения спряжения важно дать установку школьникам: а) определение спряжения глагола по личным окончаниям (кроме 1-го лица) возможно только для глаголов с ударными окончаниями; б) определение спряжения по ударному личному окончанию – единственный способ. Позже познакомимся с тем, как определить спряжение глаголов с безударными личными окончаниями.

Свой вывод об определении спряжения с ударными личными окончаниями (кроме 1-го лица единственного числа) школьники проверяют по учебно-познавательному тексту правила из рубрики «Это нужно знать». При анализе данного грамматического правила мы инициируем универсальные учебно-информационные действия, при выполнении которых школьники учатся глубоко понимать содержание текста:

а) существо данного способа определения спряжения (Как можно определить спряжение глагола? – По ударным личным окончаниям, кроме 1-го л. ед. ч.);

б) набор личных окончаний глаголов I и II спряжения (По каким окончаниям мы устанавливаем, что глагол I спр.? II спр.? Я называю окончание, вы определяете спряжение глагола: *-ешь? -им? -у? -ат?* и т. д.);

в) сферу применения этого способа определения спряжения (У каких глаголов спряжение определяем по личным окончаниям? – Только у глаголов с ударными личными окончаниями);

г) необходимость изучения в дальнейшем нового способа определения спряжения (Предположите, почему нельзя (*или*: можно ли) определять спряжение у глаголов с безударными личными окончаниями по окончаниям. – Произношение и написание безударных гласных может не совпа-

дать, поэтому на слух нельзя определить букву безударного гласного в личном окончании: *е* или *и*? *я* или *ю*?).

Формирование умения определять спряжение глагола по первому способу, т.е. по ударным личным окончаниям, происходит при выполнении упр. 31–33. При работе над упр. 32 школьники на новом дидактическом материале убеждаются, что по окончаниям 1-го л. ед. ч. нельзя определить спряжение, т.к. они одинаковые у глаголов I и II спряжения. Обращаем ваше внимание на то, что в дидактическом материале к упр. 31, 33 представлены глаголы и с ударными, и с безударными окончаниями, но задания к упражнениям четко требуют **выбрать** именно глаголы с **ударными личными** окончаниями и определить спряжение. Конечно, по написанному окончанию школьники могут определить спряжение и у глаголов с безударными личными окончаниями. Но с методической точки зрения нецелесообразно предлагать детям определять спряжение по безударному окончанию, хотя и написанному. Почему? Во-первых, это формирует у детей неправильный способ действия: у всех глаголов, независимо от ударности-безударности окончания можно определять спряжение по окончанию. Позже мы будем вынуждены переучивать школьников: оказывается, у глаголов с безударными личными окончаниями спряжение надо определять не по окончанию, а по глагольному суффиксу в неопределенной форме.

В недостаточности имеющихся знаний о том, как определить спряжение глаголов, школьники убеждаются при выполнении упр. 33. Следовательно, работа над данным упражнением помогает школьникам осознать личностный смысл, необходимость новых знаний (личностное действие смыслообразования), формирует положительную мотивацию. У глаголов с ударными окончаниями дети по личным окончаниям устанавливают спряжение. Спрягая глаголы с безударными личными окончаниями (*играю, куплю*), школьники обнаруживают орфограммы в безударных окончаниях, записывают с пропусками их, убеждаются, что по известному им способу определить спряжение нельзя, т.к. личные окончания безударные. Результатом выполнения упражнения должен стать проблемный вопрос: «А как определить спряжение глаголов, если у них личные окончания бе-

зударные?» Ответ на данный вопрос школьники отыскивают при работе над учебно-познавательным текстом грамматического правила на с. 24. При анализе текста правила важно поработать над ключевыми вопросами, обеспечивающими понимание материала:

- Почему спряжение глаголов с безударными личными окончаниями нельзя определить по окончаниям? (В безударных окончаниях на слух нельзя определить, какая буква безударного гласного в них пишется.)

- Что нужно сделать, чтобы определить спряжение глаголов с безударными личными окончаниями? (Поставить глагол в неопределенную форму и выделить в ней глагольный суффикс.)

- Какого вида должна быть неопределенная форма? (Того же вида, что и форма времени.) Или: Какую ошибку можно допустить при подборе неопределенной формы? (Подобрать неопределенную форму другого вида, т.е. изменить вид глагола.)

- Какие глаголы с безударными личными окончаниями относятся ко II спряжению? (Глаголы на *-ить*, плюс глаголы-исключения.) К I спряжению? (Все остальные, плюс *брить, стелить*.)

- Итак, обобщим: сколько способов определения спряжения глаголов мы теперь знаем? (Два способа.)

- Какие это способы? (По ударным личным окончаниям; по глагольному суффиксу в неопределенной форме.)

- Когда определяем спряжение глагола по личным окончаниям? (Если личные окончания ударные.) Когда – по глагольному суффиксу в неопределенной форме? (Если личные окончания безударные.)

В нашем пособии в данном теоретическом материале сразу устанавливается связь между определением спряжения глагола и правописанием безударных личных окончаний глагола. Большинство школьников не осознают эту связь между спряжением и выбором буквы *е* или *и*, *у(ю)* или *а(я)* в окончаниях. На вопрос, от чего зависит выбор букв в личных окончаниях глаголов, школьники дают ответы, свидетельствующие о непонимании материала: от лица, числа, спряжения; от лица и числа, от времени и др. Поэтому при работе над текстом правила важно предложить вопросы:

- От чего зависит выбор буквы *е* или *и*, *у(ю)* или *а(я)* в личных окончаниях глагола? (От спряжения глагола.)

- Как определить спряжение глагола с безударным личным окончанием и выбрать в нем букву безударного гласного?

Формирование умения определять спряжение глаголов с безударными личными окончаниями (в сопоставлении и с ударными личными окончаниями) происходит при выполнении всех остальных упражнений темы. Умение определять спряжение и соответственно выбирать букву безударного окончания у **глаголов-исключений** формируется при работе над упр. 42-48, **в том числе они нацеливают на разграничение** часто смешиваемых детьми глаголов-исключений и сходных с ними глаголов, относящихся к другому спряжению: *слышать - слушать, гнать - гонять*.

Отрабатывается и умение сохранять, не изменять вид глагола при подборе неопределенной формы к данной форме времени в процессе определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями.

Упражнения, включающие видовые пары глаголов, создают возможности для формирования *универсального учебного действия по рефлексивному осознанию трудностей*. Для этого при выполнении упражнений целесообразно предложить учащимся вопросы: «Какие ошибки могут возникнуть при определении спряжения у данных глаголов? Почему возникают эти трудности? Как их преодолеть?» При работе над упр. 50 школьники учатся читать схему определения спряжения, т.е. выполняют *знаково-символические действия*, и *осознают способ своего действия* по определению спряжения глаголов с ударными и безударными личными окончаниями.

Обращаем ваше внимание на задания к **упр. 53**. Задание пункта «б» представляется очень важным: оно нацеливает школьников на разграничение глаголов с личными окончаниями в форме настоящего и будущего времени и родовых окончаний у глаголов прошедшего времени. Задание пункта «в» позволяет сопоставить, как определяем написание безударных падежных окончаний прилагательных (по вопросу) и безударных личных окончаний глаголов (по спряжению). Ошибки в безударных личных окончаниях глаголов, вызван-

ные проверкой написания вопросом (что делают? - *строят*), известны каждому учителю.

Коммуникативный аспект в изучении темы «Спряжение глаголов» связан прежде всего с наблюдением над тем, какую работу выполняют формы глагола (лица и числа) в связи слов в предложении. При работе над материалом из рубрики «Наш словарь», при выполнении упражнений (например: «Укажи, по каким грамматическим формам глаголы соединяются с существительным или с заменяющим его местоимением») мы помогаем школьникам осознать, что глагол изменяется по лицам и числам (а это изменение выражается в личных окончаниях) для того, чтобы связаться в предложении с существительным или заменяющим его местоимением.

Продолжается активная работа с текстом, со словом.

Материалы темы обязывают учителя формировать грамматические и орфографические умения в единстве с развитием УУД. Помимо уже рассмотренных возможностей темы для развития *универсальных учебных действий*, отметим упражнения, направленные: а) на развитие *действия классификации*; б) *формирование взаимоконтроля и самоконтроля*; в) *формирование действия целеполагания*.

■ Правописание безударных личных окончаний глаголов

Правило правописания безударных личных окончаний завершает раздел, связанный с изучением грамматических признаков глагола. Трудность данного правила, известная каждому учителю, во многом обусловлена самой сложной его природой. Ранее мы уже отмечали, что умение правильно писать безударные личные окончания глаголов базируется на освоении школьниками целого комплекса морфемных, морфологических и орфографических знаний и умений.

Морфемные знания – это знания о морфемном составе глагола, о личных окончаниях глагола, о глагольных суффиксах в неопределенной форме. Морфологические знания – это знания о грамматических признаках глагола: о времени, неопределенной форме, виде глагола, спряжении, лице, числе. Орфографические знания включают сведения о правиле правописания безударных личных окончаний глагола.

Умение правильно писать безударные личные окончания глаголов предполагает и владение умениями, о которых мы тоже писали выше:

- распознавать глагол среди других частей речи по его существенным признакам;

- определять время глагола, учитывая значение (время совершения действия относительно момента речи), вопрос, а также видовую принадлежность глагола (глаголы совершенного вида не имеют формы настоящего времени, а имеют формы прошедшего и будущего простого);

- выделять личное окончание глаголов в формах настоящего и будущего времени;

- определять, ударным или безударным является выделенное личное окончание;

- «переходить» от личной формы глагола (с безударным личным окончанием) в настоящем или будущем времени к его начальной форме, учитывая при этом **видовую принадлежность** данного глагола;

- определять спряжение глагола (с безударным личным окончанием) по неопределенной форме;

- определять лицо и число глагола;

- выбирать правильную букву в безударном личном окончании глагола с учетом спряжения данного глагола.

Отсутствие у младших школьников необходимых теоретических знаний и несформированность умений, лежащих в основе написания безударных личных окончаний глаголов, - причина ошибок против данного правила.

Для того чтобы понять, какие акценты следует расставить при выполнении упражнений данной темы, систематизируем наиболее распространенные (ранее упоминавшиеся) ошибки, возникающие у младших школьников, в написании безударных личных окончаний глаголов.

1. Ошибки, связанные с неумением установить неопределенную форму для данной формы с **сохранением вида** глагола: *брос_м* - гл., в буд. вр., окончание безударное, ставлю в нач. форму - *бросать*, на **-ать**, I спр., пиши **е** (вместо *бросить*, на **-ить**, II спр.).

2. Ошибки, обусловленные незнанием правописания глагольного суффикса в начальной форме: *кле_т* - гл., в наст. вр., окончание безуд., нач. ф. - *клеет*, на **-еть**, I спр., пишу **е**.

3. Ошибки, вызванные тем, что написание безударного личного окончания глагола определяется по вопросу: что делают? *учут* (по аналогии с правописанием безударных падежных окончаний прилагательных).

4. Ошибки, связанные с неумением правильно выбрать способ определения спряжения: спряжение глагола определяется по безударному личному окончанию. Например: *(Они) бор_тся* - окончание *-ят*, II спр., пишу в окончании *я*.

Задания к большинству упражнений в правописании безударных личных окончаний глаголов содержат установку на рефлексивное осознание формируемого способа действия. Например: «*Какие шаги надо сделать для выбора буквы безударного гласного в окончании?*»; «*Как ты будешь рассуждать, чтобы правильно выбрать букву в окончании глагола?*»; «*Устно объясни выбор безударного гласного в окончании глагола*» и др. Таким образом, задания к упражнениям учебного пособия нацеливают учащихся на **осознанное выполнение** всей последовательности шагов, из которых складывается определение написания безударных личных окончаний глаголов (схема на с. 31). Поскольку выбор безударного гласного в личных окончаниях глаголов зависит от спряжения, в материалах пособия предлагаются специальные задания на определение спряжения. Особого внимания заслуживает **упр. 69**. Важно, чтобы дети не сразу определяли спряжение по данной неопределенной форме, а сначала установили бы личную форму (в данном случае настоящего времени), определили, ударное или безударное личное окончание, и уже затем по схеме определяли спряжение.

Дидактический материал **упр. 65** дает возможность учителю сопоставить и разграничить часто смешиваемые детьми написания безударных гласных в окончаниях существительных, прилагательных, глаголов. В результате выполнения упражнения целесообразно внятно сформулировать способ определения написания безударных гласных в окончаниях: а) существительных (по падежу, числу, склонению); б) прилагательных (по окончанию вопроса, заданного к прилагательному); в) глаголов (по спряжению). На систематизацию знаний о совокупности грамматических признаков, по которым определяется написание безударных падежных оконча-

ний существительных (в отличие от безударных личных окончаний глаголов) нацеливает и **упр. 72**.

При изучении темы, помимо повторения и систематизации ранее изученных лингвистических и орфографических знаний и умений, проводится подготовка к усвоению новой темы «Сложное предложение». Упражнения темы содержат задания на выделение грамматической основы и, что самое важное, **нескольких грамматических основ** в рамках одного предложения. На практическом уровне школьники приобретают знания о том, что в одном предложении может быть не одна, а несколько грамматических основ, в данном случае три. Школьники учатся выделять грамматическую основу предложения, разграничивать подлежащее и внешне сходное с ним прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже.

В органической связи с формированием у школьников орфографических и грамматических умений проводится целенаправленная работа по развитию речевых умений. Назовем некоторые из направлений реализации содержательной линии «**Развитие речи**» в рамках данной темы:

- а) осознание лексического значения, обогащение словарного запаса путем подбора синонимов;
- б) выявление лексической сочетаемости;
- в) анализ и создание текстов разных типов;
- г) осознание роли окончаний в установлении связей между словами в предложении; понимание функции глагола в речи – называть действия, передавать движение событий в тексте.

В единстве с формированием лингвистических, орфографических и речевых умений задания к упражнениям темы нацеливают школьников на выполнение *универсальных учебных действий*. Помимо уже отмеченных рефлексивных действий по осознанию способа своего действия, задания к упражнениям темы инициируют выполнение:

- а) *логических действий*;
- б) *коммуникативных действий*;
- в) *самоконтроля, взаимоконтроля и самооценки*.

СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

В 4 классе осуществляется предварительная подготовка к изучению сложного предложения в основной школе. К этому времени ученики уже достаточно широко используют в речи сложные союзные и бессоюзные предложения, и надо помочь им осмыслить собственную речевую практику. Первое знакомство с понятием «Сложное предложение» у четвероклассников состоялось при анализе учебно-познавательного текста «Части речи» в рубрике «Сведения о языке», в котором отмечается, что союзы связывают не только слова в предложении, но и части сложного предложения.

При изучении темы «Сложное предложение» усилия сосредоточиваем на решении нескольких основных задач.

1. Организовать первоначальные наблюдения над употреблением сложных предложений в речи; учить школьников правильно употреблять сложные предложения в речи.
2. В практической работе учить детей распознавать сложные предложения, отличать их от простых предложений и, прежде всего, предложений с однородными членами (сказуемыми), опираясь на первоначальные представления о существенных признаках сложного предложения.
3. Создать возможности для первоначального формирования умения ставить запятую между частями сложного предложения в сопоставлении с расстановкой знаков препинания между однородными членами.

Поясним названные задачи. При изучении темы важно помочь младшим школьникам осмыслить роль, значимость сложных предложений в речи. В жизни бывают обстоятельства, когда возникает необходимость выразить непростые, сложные отношения между явлениями окружающего мира. Тогда нужно уметь использовать в своей речи сложные предложения. Сложное предложение – это не просто механическое соединение вместе нескольких простых предложений. Соединившись в предложение, эти части взаимодополняют, обогащают друг друга и тем самым способствуют созданию одной, но более глубокой, полной, точной мысли. Речь, состоящая из сложных предложений, более плавная по сравнению с речью, состоящей из простых предложений, которая нередко воспринимается как рубленая, отрывистая.

По каким существенным признакам учим школьников распознавать сложные предложения, отличать их от простых предложений с однородными членами (прежде всего с однородными сказуемыми), правильно ставить запятую между частями сложного предложения?

1. В сложном предложении есть две или несколько грамматических основ. Это ключевой признак, по которому учим четвероклассников распознавать сложные предложения.

2. Сложное предложение содержит несколько частей (не самостоятельных простых предложений, а частей!). Каждая часть сложного предложения имеет свою грамматическую основу. Сколько грамматических основ в сложном предложении, столько и частей в нем.

3. Интонация конца предложения, т.е. понижение голоса, есть только у всего сложного предложения. На границе частей сложного предложения (т.е. в конце каждой части) нет интонации конца предложения - понижения голоса; напротив, голос повышается.

4. Части сложного предложения соединяются между собой в целое предложение при помощи:

- интонации (в бессоюзном сложном предложении);
- интонации и союзов или союзных слов (в сложном союзном предложении).

Информация о существенных признаках сложного предложения в систематизированном виде содержится в учебно-познавательном тексте «Сведения о языке». При его анализе внимание школьников следует направить на выделение этих признаков - основных инструментов для распознавания сложных предложений в речи, для их правильного употребления и, в частности, для правильного пунктуационного оформления на письме, т.е. постановки запятой.

- На какие две группы делятся все предложения в зависимости от количества грамматических основ? (На простые и сложные предложения.)

- Что общего между простыми и сложными предложениями? (И простые, и сложные предложения выражают законченную мысль, в конце их голос понижается, т.е. имеют интонацию конца предложения.)

- Как отличить сложные предложения от простых предложений? (У сложного предложения две или не-

сколько грамматических основ, а у простого – одна грамматическая основа; сложное предложение состоит из двух или нескольких частей, в каждой из которой есть грамматическая основа.)

– Как соединяются между собой части сложного предложения? (По смыслу и при помощи интонации или интонации и союзов.)

Кратко прокомментируем упражнения темы. Подготовка школьников к восприятию сложных предложений происходит путем сопоставления с простыми. **Упр. 93, 94** предусматривают актуализацию ранее полученных знаний о существенных признаках простого предложения. Задание к **упр. 93** нацеливает на восприятие одной грамматической основы простого предложения – как его основного отличительного признака, наряду с такими признаками, как выражение законченной мысли (по цели высказывания), как интонация законченности, т.е. понижение голоса в конце предложения.

Все последующие упражнения, представленные в учебном пособии, нацелены на решение названных ранее задач темы в комплексе. Сказанное означает, что задания к большинству упражнений темы ориентируют школьников одновременно и на распознавание сложных предложений по их существенным признакам, на отграничение от простых предложений с однородными членами; и на объяснение постановки запятой в сложных предложениях в сравнении с постановкой запятой между однородными членами; и на наблюдение над ролью сложных предложений в речи или на употребление их в собственной речи. Поэтому лишь условно упражнения темы по их **основной целевой направленности** можно разделить на следующие группы:

1) упражнения в распознавании сложных предложений, в отграничении их от простых предложений, осложненных однородными членами;

2) упражнения в объяснении уже поставленной запятой или в самостоятельной постановке запятой на основе грамматического анализа предложения;

3) упражнения в употреблении сложных предложений в речи.

Дети исследуют признаки сложного предложения в сопоставлении с отличительными признаками простых предло-

жений происходит при выполнении упражнений. Важно направить усилия школьников на выделение грамматических основ (групп главных членов) в каждом предложении. Помогайте им правильно действовать при поиске границ частей сложного предложения; у каждой части сложного предложения есть своя грамматическая основа. Обращайте внимание школьников на то, что простые предложения, вошедшие в состав сложного, слились в одно целое по смыслу и интонации. Если бы каждая часть (простое предложение) была интонационно законченной, т.е. заканчивалась бы понижением и остановкой голоса (паузой), то здесь было бы не одно сложное предложение, а несколько простых. Привлеките внимание школьников к тому, что в сложном предложении каждая часть произносится с интонацией, предупреждающей, что дальше следует продолжение, т.е. с повышением голоса. Интонационная законченность (понижение голоса) завершает только все предложение. Следует понаблюдать со школьниками и над тем, что части сложного предложения могут соединяться не только по смыслу и интонационно, но и при помощи союзов.

Обращаем ваше внимание на упражнения, которые стимулируют выполнение школьниками *универсального знаково-символического действия* – чтения схемы, т.е. перехода с языка модели на язык слов.

Как уже отмечалось, в 4 классе происходит только первоначальное знакомство со сложными предложениями. Поэтому мы не ставим цель сформировать у школьников умение распознавать сложные предложения. Речь идет о практических упражнениях учащихся **в первоначальном распознавании** сложных предложений в речи, об отграничении от простых предложений с однородными членами и, прежде всего, с однородными сказуемыми. При этом важно выделять существенные признаки, на основании которых можно решить, является ли анализируемое предложение простым или сложным. В этом случае первоначальные теоретические сведения о существенных признаках сложного предложения, добытые детьми в учебно-поисковой деятельности и представленные в систематизированном виде в «Сведениях о языке» на с. 60, приобретают объяснительную силу, помогают школьникам на письме правильно ставить знаки препина-

ния, строить сложные предложения и контролировать свою речь с точки зрения правильности ее структуры.

При выполнении упражнений на объяснение уже поставленных знаков препинания и на самостоятельную постановку запятых важно помнить, что в основе правильной постановки знаков препинания между частями сложного предложения лежит синтаксическое умение распознавать сложное предложение в речи, отграничивать его от простого предложения с однородными членами. Из сказанного следует вывод: объяснение уже поставленных знаков препинания и постановка запятой в сложном предложении должны сопровождаться развернутым доказательством того, что анализируемое предложение является сложным. Выделение грамматических основ, определение границ между частями в сложном предложении при объяснении постановки запятой делают первоначальные синтаксические знания о существенных признаках сложного предложения «работающими» в речевой практике, значимыми для речевого общения.

Большинство упражнений, связанных с объяснением или самостоятельной постановкой знаков препинания, нацеливает на сопоставление и разграничение знаков препинания в простых предложениях между однородными членами (соединенными союзами **а**, **но**, **и**) и между частями сложных предложений, соединенными этими же союзами. И это не случайно. Традиционно у школьников вызывает затруднение постановка запятой перед союзом **и**:

а) запятая неправомерно ставится перед союзом **и**, соединяющим однородные члены в простом предложении (*Ветер тучи собирает, и кораблик подгоняет*);

б) запятая отсутствует между частями сложного предложения, соединенными союзом **и** (*Гремел гром и молнии освещали берег*). Осознанная постановка запятой в рассмотренных примерах возможна только на основе развернутого синтаксического анализа, направленного на распознавание сложного предложения и однородных членов. Напомним, что однородные члены в данном случае распознаются по совокупности существенных признаков:

- относятся к одному и тому же слову;
- обычно отвечают на один и тот же вопрос;
- выражены одной и той же частью речи.

Выше мы уже давали некоторые из возможных пояснений к роли сложных предложений в речи. В дополнение к сказанному лишь отметим, что материалы упражнений дают возможность поработать над умением употреблять в речи сложные предложения, соединяя их части по смыслу, при помощи интонации и союзов. Школьники учатся сами связывать простые предложения, заданные части сложного предложения, предлагая свои части сложного предложения, употребляя нужные союзы, используя интонацию, сигнализирующую о продолжении предложения (повышение голоса в конце части).

Материалы темы позволят организовать повторение ранее изученного материала. Помимо уже рассмотренных возможностей органичного повторения синтаксических сведений о признаках простого предложения, о грамматической основе, об однородных членах предложения, задания к упражнениям по теме предусматривают повторение целого комплекса вопросов из всех разделов русского языка. В практической работе совершенствуются орфографические умения, связанные с правописанием безударных падежных окончаний существительных, прилагательных; безударных личных окончаний глаголов; безударных гласных в корне, проверяемых ударением; непроверяемых орфограмм и др.

Восстанавливаются сведения о способах действия по определению грамматических признаков глагола, существительного, ученики нацеливаются на активизацию способа действия по разбору слов по составу.

Акцент делается и на повторении звукобуквенного разбора. После выполнения этого разбора полезно обсудить с детьми вопросы, уточняющие и углубляющие понимание материала. В дополнение к заданиям учебного пособия уместно выяснить:

- Почему при звукобуквенном разборе надо обязательно произнести и послушать слово?
- Почему количество звуков и букв в слове может не совпадать?
- Когда количество звуков меньше количества букв в слове?
- В каком случае в слове звуков больше, чем букв?

НАРЕЧИЕ

Включение в программу на ознакомительном уровне темы «Наречие. Значение и употребление в речи» традиционно включается в учебные пособия по русскому языку по системе Л. В. Занкова с середины 60-х гг. прошлого века. Это сделано не только для того, чтобы предварительно ознакомить учеников с трудной темой, изучаемой в основной школе, но и, главное, для обобщения материала, изученного по русскому языку в начальной школе, его активному использованию в новых условиях. Тема «Наречие» позволяет еще раз вернуться к функции глагола, его правописанию, к его многочисленным и таким своеобразным грамматическим признакам, а также в новых связях осознать особенности имени существительного, раздельного написания с ним предлога, сравнить роль в предложении признака существительного (прилагательного) и признака глагола (наречия).

■ Употребление наречий в речи

Младшие школьники впервые познакомились со словами, обозначающими признак действия, еще в 1 классе (тема «Грамматические группы слов»). В 4 классе, изучая учебно-познавательный текст «Части речи» в рубрике «Сведения о языке», они продолжили знакомство с наречием как с самостоятельной частью речи, обладающей грамматическим значением признака действия (течет *быстро*).

В процессе анализа этого текста учащиеся рефлексивно осмысливали наречие как еще не изученную самостоятельную часть речи, грамматические признаки которой не известны. Из «Учебной карты государства «Части речи» школьники узнали, что в начальных классах происходит только **первоначальное знакомство** с наречием как самостоятельной частью речи. Таким образом, названная тема предполагает **первое, общее** знакомство с наречием. На это учебное пособие и ориентирует школьников.

Изучение наречия в 4 классе характеризуется явной **практической направленностью**, поэтому в упражнениях пособия прежде всего представлены наиболее употребительные, часто встречающиеся в речи наречия (*хорошо, красиво, ловко, направо, издалека, вслух, вчера, сегодня, завтра* и др.).

Почему данная тема включена в начальный курс русского языка? Это связано с **частотностью употребления** наречий в речи вообще и в детской речи в частности. При этом нередко наречия используются в устной речи с ошибками, а в письменной речи неправильно пишутся. Помимо названных аргументов в пользу практического изучения наречия в начальной школе, отметим и ресурсы данной темы в углублении, расширении ранее изученного материала. С наречием четвероклассники знакомятся в конце учебного года, что позволяет вернуться к ранее изученным темам (части речи, словосочетание, второстепенные члены предложения и др.) и рассмотреть их в связи с новым материалом, т.е. включить их в новые связи и на этой основе углубить их понимание. Так, данная тема дает возможность расширить представления школьников о словосочетаниях – об их строении, значении. Школьники совершенствуют умение устанавливать связь между словами в словосочетаниях с новым типом синтаксической связи между словами – примыканием (без введения термина «примыкание», используется только слово «примыкает»). Учебное пособие дает возможность школьникам на практическом уровне получить представление о третьем второстепенном члене – обстоятельстве, учиться различать второстепенные члены предложения: определения, дополнения, обстоятельства.

При изучении темы решается комплекс задач: грамматико-орфографических, речевых, по развитию универсальных учебных действий. Конкретизируем их.

1. Первостепенная задача изучения данной темы – начать работу по формированию у школьников умения распознавать наречия в речи, отграничивать их от других частей речи.
2. Успешное решение этой задачи возможно, если школьники овладеют первичными представлениями о существенных (семантических, морфологических, синтаксических) признаках, отличающих наречие от одинаково звучащих имен, местоимений.
3. Помочь школьникам в овладении умением различать изменяемые и неизменяемые слова и на этой основе находить в словах окончание, основу, суффикс; узнавать способ образования наречий.

4. Ознакомление с написанием наиболее частотных наречий: **-о**, **-е** после шипящих; **-о**, **-а** на конце наречий; слитное написание приставок в наречиях.

5. Расширение представлений детей о второстепенных членах предложения (обстоятельство), о словосочетаниях - их значениях, структуре.

6. Представление об употреблении наречий в речи. Изучение темы должно способствовать правильному употреблению наиболее частотных наречий в речи, обогащению детской речи - ее лексического состава и грамматического строя. Развитие речи осуществляется в процессе выполнения лексических, словообразовательных, грамматических упражнений.

Завершая обзор задач изучения темы, еще раз подчеркнем, что в 4 классе происходит общее ознакомление с наречием как частью речи. В 4 классе не ставится задача сформировать названные умения. Важно в плане пропедевтики начать работу по их формированию в единстве с развитием универсальных учебных действий, о чем скажем ниже.

Рассмотрим лингвистические сведения, необходимые учителю для грамотной работы над наречием.

Наречие занимает особое место среди самостоятельных частей речи. Класс наречий возникал из имен, местоимений, некоторых глагольных форм, поэтому наречия соотносятся со всеми знаменательными частями речи: существительными (*идти навстречу - идти на встречу с другом*); прилагательными (*яйцо вкрутую - вкрутую гору*); числительными (*надвое сказала - на двоих поделить*), местоимениями (*быть по-вашему - по вашему желанию*) и др. Наречия зачастую бывает нелегко распознать, отличить от других частей речи именно потому, что они соотносятся с другими частями речи. Вместе с тем наречия противостоят другим частям речи своеобразием своих семантических, морфологических и синтаксических признаков. Младшие школьники воспримут наречие как самостоятельную часть речи, противостоящую всем остальным частям речи, если осознают семантические, морфологические и синтаксические признаки, взятые в комплексе, если поймут их взаимосвязь, взаимозависимость. От того, насколько ясно учащиеся будут пред-

ставлять эти признаки, зависит, смогут ли школьники узнавать наречия, отличать их от других частей речи, правильно их писать.

Поясним существенные признаки наречий в их взаимосвязи. Наречие – самостоятельная часть речи. Являясь знаменательным словом, наречие обладает самостоятельным лексическим значением. Этим наречие отличается от служебных слов (предлогов, союзов, частиц). Наречие обозначает признак действия или признак другого признака. По значению наречия разнообразны. Научная грамматика сводит все разнообразие наречий по **значению** в основном к двум группам:

1. Наречия определительные. Сюда включаются наречия, обозначающие **способ действия** (*читать громко, говорить нараспев, шел шагом*). Они отвечают на вопросы как? каким образом?, относятся к глаголам. В группу определительных входят и наречия **меры** и **степени** (степени качества), которые отвечают на вопросы в какой степени? насколько? (*очень усталый вид, напряженно внимательный взгляд* и т.д.) и часто относятся к прилагательным и другим наречиям. Определительные наречия указывают на характер действия или на качество признака, т.е. уточняют, дополняют значение действия или признака.

2. Наречия обстоятельственные. Они объединяют наречия, указывающие на различные обстоятельственные отношения:

- наречия **места** имеют значение места, отвечают на вопросы: где?, куда?, откуда? (*жил внизу, поехал домой* и т.д.);

- наречия **времени** отвечают на вопросы: когда? до каких пор? с каких пор? (*приехал давно, рассказал вначале*);

- наречия **причины** отвечают на вопросы почему? отчего? (*сделать сгоряча, накричать со зла*);

- наречия **цели**, отвечают на вопросы зачем? для чего? (*смеялся назло, рассказал нарочно*).

Вам знать о делении наречий на две группы необходимо для грамотной организации наблюдений детей над **ролью наречий в речи**. Именно определительные наречия (образа действия, меры и степени (степени качества)) уточняют, до-

полняют, характеризуют слова, к которым они относятся, вносят добавочные признаки, видоизменяют их значение. Например, если к глаголу *читал* присоединяется наречие *громко* или *неразборчиво*, то действие чтение получает большую определенность, т.е. наречие помогает **точнее называть** действие. А обстоятельственные наречия называют место, время, причину действия, но не вносят изменения в значение самого действия. Например, глагол, употребленный с обстоятельственным наречием места или времени (*читал дома, вечером*), сохраняет свое значение без каких-либо изменений или дополнительных оттенков. Таким образом, функция (роль) наречия в речи тесно связана с его значением.

Классификация наречий по значению в таком полном виде в 4 классе не дается. Уровень знаний школьников еще не позволяет им уловить сложную гамму смысловых оттенков определительных и обстоятельственных наречий. Поэтому в 4 классе в «Сведениях о языке» наречия по значению делятся на наречия **образа действия, степени качества** (меры и степени), **времени** и **места действия**. В «Сведения о языке» не включены наречия причины и цели, т.к. их мало и в речи они употребляются редко. Полную классификацию наречий дети будут изучать в 6 классе.

Наречия отличаются от других частей речи не только по значению, но и по морфологическим признакам. Главным морфологическим признаком наречий является их неизменяемость. **Наречия не изменяются, поэтому у них нет грамматических признаков** (рода, числа, падежа, лица, времени), **а также нет и не может быть окончаний**.

Эта особенность наречий заслуживает особого внимания. Нередко на уроках допускается ошибка: у наречий выделяют нулевое окончание, которое в той или иной форме слова не имеет звуковой «одежды». В других формах этого слова окончание материально выражено, т.е. имеет звуковую «оболочку». Например: *стол* – *стола*. Наречия лишены окончаний, как нулевого, так и материально выраженного.

Из значения и морфологического признака наречия (неизменяемость) следуют синтаксические функции наречия. Каким членом предложения являются наречия в предложении? Роль наречия в предложении в полном объеме не изу-

чается в 4 классе. Внимание школьников направлено на наиболее типичную, характерную для наречий синтаксическую функцию: наречие чаще всего выступает в роли второстепенного члена – обстоятельства, об этом говорится в «Сведениях о языке». Разновидности обстоятельств (обстоятельства образа действия, времени, места и др.), соответствующие разрядам наречий по значению (см. выше), не рассматриваются в 4 классе. В 4 классе не рассматриваются и случаи, когда наречие выступает в роли сказуемых (*Школа наша напротив*); в роли подлежащего, при этом наречие переходит в существительное (*Вот наступило это завтра*); в роли несогласованных определений (*Он любит кофе по-турецки*).

Из специфики значения наречия и отсутствия у него грамматических признаков (неизменяемости) вытекают и **особенности синтаксических связей** наречия с другими словами. Далее мы поясним: а) к каким частям речи могут относиться наречия, т.е. с какими словами наречия вступают в словосочетание; б) как присоединяются наречия к другим словами в словосочетании, т.е. какая синтаксическая связь существует между наречием и главным словом, которое оно поясняет.

Как уже отмечалось, наречие часто обозначает признак действия, нередко признак признака, поэтому чаще всего наречие поясняет глагол, нередко прилагательное. Само слово «наречие» означает «прилаголие», о чем школьники узнают из «Сведений о языке». Вполне закономерно, что для первоначального знакомства с синтаксическими функциями наречия учебное пособие предлагает прежде всего наречия, относящиеся к глаголам и прилагательным: *быстро идти, ослепительно белый снег*.

В учебное пособие для 4 класса по вполне понятным причинам не включены случаи, когда наречие поясняет другие части речи (в процессе развития языка наречия постепенно расширяли свою способность пояснять и другие части речи): существительные (*кофе по-турецки, бег взапуски, совсем молодец*), где наречие обозначает признак предмета; числительные (*почти тридцать* и т. д.).

Тип синтаксической связи наречия с поясняемым словом следует из морфологической специфики наречия. В связи

с тем, что у наречий нет грамматических категорий рода, числа, падежа, они подчиняются главным словам в словосочетаниях только по смыслу, т.е. наречия примыкают к главным словам в словосочетании. Прилагательные согласуются с существительными в роде, числе, падеже; падежами существительных управляют глаголы или другие существительные. Наречия же не согласуются с главными словами, не управляются ими, а просто примыкают к ним. В пособии на уровне первоначального знакомства с синтаксическими функциями наречия вводятся сведения о том, что наречие связывается с главным словом в словосочетании только по смыслу, т.е. примыкает к нему («Сведения о языке»).

Завершая разговор о синтаксических функциях наречия, подчеркнем, что четвероклассники знакомятся с тем, что в предложениях наречия обычно являются обстоятельствами, поясняют глагол и прилагательное, присоединяются к главному слову только по смыслу.

Таким образом, изучение наречия позволяет школьникам расширить знания о словосочетаниях, а именно получить первоначальные представления о третьем типе синтаксической связи в словосочетании – о примыкании.

При изучении темы советуем вам помнить о наиболее **распространенных ошибках** в усвоении наречий. Достаточно распространены ошибки, связанные со смешением наречий с другими частями речи: с существительными, прилагательными. Так, при грамматическом разборе предложения *Весной к нам прилетают грачи* школьники, не задумываясь, относят к существительным наречие *весной*. А при анализе предложения *Тихо шумит дождь в саду* наречие *тихо* учащиеся относят к прилагательным. Из рассмотренных ошибок следует методический вывод: обучая школьников умению находить наречие, направляем их усилия на то, чтобы они определяли комплекс существенных (семантических, морфологических, синтаксических) признаков наречия, а не действовали эмпирически, стихийно.

Особую трудность для школьников представляют **наречия степени качества** (меры и степени). Это связано с тем, что вопросы к названным наречиям звучат необычно и учащиеся не умеют их ставить. Например: *невыносимо долго, долго* (в какой степени?) *невыносимо; вдвое быстрее*,

быстрее (насколько?) *вдвое*. Советуем вам привлечь внимание школьников к необычности, трудности этих вопросов и держать под особым контролем правильность их постановки. Материалы учебного пособия дают возможность школьникам поупражняться в правильной постановке вопросов к наречиям степени качества (меры и степени).

Изучение наречий дает возможность организовать работу и по преодолению достаточно распространенных ошибок в произношении употребительных наречий: *на́верх* (не *на-верх*); *нарочно* (на месте *чи* произносится *ши*); *сегодня* (на месте *го* произносится *во*); *во-не́рвых* (не *во-перв́ых*).

Поясним упражнения, представленные в пособии. При выполнении **упр. 120** прежде всего организуем наблюдение над ролью наречий в речи. Упражнение, по сути, предлагает детям провести лингвистический эксперимент, делающий очевидной роль наречий в речи: сравнить по смыслу пары предложений с наречием и без него. При сравнении первой пары предложений (*Школьники поют. Школьники красиво поют*) учащиеся убеждаются, что наречие *красиво* уточняет значение действия *поют*, делает речь более точной, выразительной. Чтобы продемонстрировать, как богат родной язык словесными средствами, уточняющими, дополняющими значение действия, можно предложить школьникам подобрать свои примеры слов, характеризующих действие: поют (как?) *красиво, звонко, весело, громко* и др. При анализе второй и третьей пары советуем сразу уточнить, что, в отличие от первой пары предложений, здесь наречия не уточняют действия, не вносят изменения в значение действия, а называют время, когда происходит действие (*расцвели весной*), и место действия (*поехала направо*). Задание пункта «б» к данному упражнению позволяет обсудить с детьми вопросы, на которые отвечают наречия, и их значение. Наречие *красиво* отвечает на вопрос как? (*поют* как? *красиво*) и обозначает признак действия, а именно как, каким образом выполняется действие. Во втором предложении наречие *весной* отвечает на вопрос когда? (*расцвели* когда? *весной*) и обозначает признак действия, в частности время действия. В третьем предложении наречие *направо* отвечает на вопрос куда? (*поехала* куда? *направо*) и обозначает место действия. Проведенные наблюдения над вопросами

и значением наречий позволяют сделать вывод о том, что слова *красиво, весной, направо* являются **самостоятельной**, а не служебной **частью речи**. Целесообразно предложить школьникам и поразмышлять над тем, можно ли отнести данные слова к одной из изученных самостоятельных частей речи (существительным, глаголам, прилагательным, местоимениям), если учитывать вопросы, на которые они отвечают, и их значение. Таким образом, уже первое упражнение сразу нацеливает школьников на восприятие анализируемых слов (наречий) как самостоятельной части речи, направляет их внимание на самое характерное: зачем употреблены в речи, на какие вопросы отвечают, что обозначают.

Упр. 121 направляет внимание детей на наблюдение над значением наречий (обозначает признак действия) в сопоставлении со значением прилагательных (обозначает признак предмета). Исследуя словосочетания (*футбольный мяч, породистая собака*), школьники вспоминают, что прилагательное согласуется с существительным в роде, числе и падеже (т.е. ставятся в том же роде, числе и падеже, что и существительное).

Здесь уместно привлечь внимание школьников к тому обстоятельству, что в словосочетаниях с зависимым словом, обозначающим признак действия (*отлетел направо, громко закричали, бежала недалеко, ловко схватила*), у зависимого слова нельзя определить ни один из названных грамматических признаков (род, число, падеж). Задание пункта «б» к данному упражнению направляет усилия детей на установление важнейшей закономерности. В словосочетаниях с зависимым словом - прилагательным изменение формы числа главного слова приводит к изменению числа прилагательного (*мячи футбольные, собаки породистые*). А в сопоставляемых с ними словосочетаниях изменение формы числа главного слова (глагола) не вызывает никаких изменений в зависимом слове (*отлетели направо, закричали громко, бежали недалеко, схватили ловко*). В связи с этим привлечите внимание учащихся к тому, что в данных словосочетаниях мы наблюдаем новый, ранее неизвестный вид синтаксической связи слов в словосочетании.

Упр. 122 нацеливает учащихся на продолжение работы по выделению существенных признаков наречия как самос-

тоятельной части речи. Школьники учатся задавать вопросы к наречиям от главного слова – глагола; определяют значение наречия, устанавливая, на какой признак действия указывают наречия: на образ действия, время действия, место действия. При проведении лингвистического эксперимента (намеренного опускания слов, называющих признаки действия) учащиеся убеждаются в значимости наречий в речи. Наречия образа действия (*смотри хорошенько, стряхнул осторожно*) уточняют действия; наречия места (*зайдешь вглубь*), времени (*будет выходить сегодня, посадили вечером*) называют место и время действия. При выписывании словосочетаний рекомендуем продолжить наблюдение над особенностями связи наречий с главным словом в словосочетании. Обращаем внимание учащихся на то, что у выделенных слов (наречий) нет грамматических признаков рода, числа, падежа, поэтому они подчиняются главному слову в словосочетании только по смыслу, т.е. пристраиваются, примыкают к главному слову. Этот вывод об особенностях связи наречия с главным словом в словосочетании в значительной мере подготовлен работой над упр. 121. При его выполнении школьники повторили признаки согласования, доказали, что прилагательные согласуются с существительными в роде, числе, падеже, и противопоставили согласованию связь наречий с главным словом только по смыслу.

Анализ связи наречий с главным словом в словосочетании позволяет привлечь внимание школьников к важнейшему морфологическому признаку наречий – их неизменяемости. Поэтому у них нет грамматических признаков рода, числа, падежа, с помощью которых зависимое слово прикрепляется к главному. Эту морфологическую особенность наречий важно обсудить со школьниками после того, как выяснили, что у наречий нет указанных грамматических признаков, что они просто примыкают к глаголам. Чтобы сделать неизменяемость наречий более очевидной, можно предложить школьникам попытаться изменить наречия по известным им грамматическим признакам (по числам, родам, падежам).

В связи с неизменяемостью наречий целесообразно привлечь внимание школьников к особенностям их морфемного состава: у наречий нет окончаний, все слово равно основе.

Таким образом, в самостоятельной учебно-поисковой деятельности школьники приобретают первоначальные знания о существенных признаках наречия как знаменательной части речи:

- наречие обозначает чаще всего признак действия или признак признака;
- отвечает на вопросы как? когда? где? и др.
- не изменяется;
- в предложении является второстепенным членом; с главным словом в словосочетании связывается только по смыслу.

На ключевые характеристики наречия как части речи следует обратить внимание школьников при работе над учебно-познавательным текстом на с. 78. Анализируя его, помним о необходимости формирования у учащихся *универсальных учебно-информационных умений*, связанных с извлечением, пониманием, преобразованием информации, содержащейся в тексте не только в явном виде, но и скрыто, имплицитно.

- Какой частью речи является наречие? (Самостоятельной.)
- Какие части речи чаще всего поясняет наречие? (Глагол, прилагательное.)
- Почему наречие чаще всего поясняет глагол, прилагательное? (Потому что наречие обозначает признак действия или признак другого признака.)
- На какие вопросы отвечают наречия?
- В чем особенность наречий? (Они не изменяются.)
- Почему у наречий нет грамматических признаков рода, числа, падежа? (Потому что они не изменяются.)
- Как связываются наречия с главным словом в словосочетании? (Только по смыслу, т.е. примыкают.)
- Каким членом предложения чаще всего бывают наречия в предложении? (Второстепенным членом – обстоятельством.)
- Предположите, какой части слова не может быть у наречия? Почему? Или: Как влияет на состав слова то, что наречия не изменяются? (У них не может быть окончаний.)

Упр. 124 предусматривает практическую работу над комплексом существенных признаков наречия как самостоятельной части речи: употреблением в речи, неизменяемостью наречий, синтаксической ролью в предложении (обстоятельство), связью с главным словом в словосочетании только по смыслу (примыкание), морфемным составом наречий.

Задание на составление предложений с наречиями направляет школьников на употребление этой грамматической группы слов в собственной речи. В связи с этим целесообразно привлечь внимание учащихся к роли наречия в речи. Если школьниками употреблены наречия, указывающие на образ действия (как? каким образом?) или степень качества (насколько? в какой степени?), обращаем внимание учащихся на то, что данные наречия уточняют действия или признаки. Если употреблены наречия времени (когда?), места (где?, куда?), отмечаем, что они называют время, место действия.

Задание на выделение словосочетаний (укажи словосочетания: гл. + нареч.) дает возможность продолжить наблюдения над связью наречия с главным словом (глаголом). При анализе словосочетаний устанавливаем: наречие связывается с главным словом только по смыслу. Уместно предложить детям объяснить: почему наречие связывается с главным словом только по смыслу? (У наречия нет грамматических признаков числа, рода, падежа, с помощью которых зависимое слово присоединяется к главному в словосочетании.) В связи с анализом словосочетаний логично предложить школьникам доказать, что наречия не изменяются.

Последнее задание рассматриваемого упражнения прямо обращает внимание школьников на специфику морфемного состава наречий. Обсудите с детьми: может ли конечный гласный наречия быть окончанием? Почему? Верно ли утверждение, что у наречий есть нулевое окончание?

При выполнении упражнений на распознавание наречий среди других частей речи советуем вам направлять усилия детей на определение комплекса признаков, по которым части речи различаются: вопрос, что обозначает, как изменяется, синтаксическая функция: каким членом предложения является, как связано с другим словом в словосочетании.

Так, в **упр. 127** по комплексу существенных признаков учащиеся сумеют отличить наречия *неприветливо*, *уныло* от оканчивающихся на **о** существительного *лето* и глагола *глядя дело*: отвечают на вопрос как?; обозначают признак действия; не изменяются; в предложении являются обстоятельством; в словосочетании поясняют глагол, связываются с ним только по смыслу, примыкают к нему.

Умение отличить наречие от других, внешне сходных по звуковому облику, частей речи, в данном случае от существительных, лежит в основе **правильного написания наречий**. На это специально обращается внимание в «Сведениях о языке». Для разграничения наречий и внешне сходной формы имени существительного предлагается два приема: а) попытаться задать падежные вопросы; б) изменить слово.

В дополнение к этим двум приемам можно предложить школьникам подобрать к распознаваемому слову прилагательное. Если это можно сделать – перед нами существительное: *надеялся* (на что?) *на удачу в делах*; *брел* (как?) *наудачу*.

Результаты практического наблюдения над значением наречий в упражнениях темы систематизируются в «Сведениях о языке». При работе над указанным учебно-познавательным текстом вновь привлекаем внимание школьников к роли в речи наречий образа действия и степени качества: они уточняют значение действия или признака. (Какую работу в речи выполняют наречия образа действия и степени качества?)

Неуместный повтор в речи одного и того же наречия – явление, распространенное в речи как взрослых, так и детей. **Упр. 147** предлагает школьникам рассказ известного детского писателя о «муках творчества», связанных с употреблением наречия *вдруг*. Задание пункта «б» ориентирует учащихся на выполнение речевых действий, связанных с редактированием текста, в котором назойливо и неуместно повторяется наречие *вдруг*. Таким образом, указанное задание стимулирует выполнение не только речевых действий, но и *универсального регулятивного действия контроля* (за действиями другого человека).

Помимо уже рассмотренных возможностей материалов учебного пособия для развития универсальных учебных

действий, отметим, что задания ориентируют школьников на выполнение *рефлексивного действия по осознанию границы своего знания* (безударных гласных, проверяемых ударением в корне: *смешно, вечером, пешком*; непроизносимых согласных в корне – *поздно*) и *незнания* (безударные гласные в суффиксах наречий).

■ Образование и правописание наречий

Мы уже отмечали, что в 4 классе предполагается только знакомство с отдельными орфографическими правилами, касающимися написания наиболее употребительных наречий:

- правописание букв **о-е** в суффиксах наречий (после шипящих; после нешипящих);

- букв **о-а** в суффиксах наречий с приставками *в, на, за, из, до, с*.

Слитное и раздельное написание наречий не рассматривается в начальной школе. На это ориентирует учебно-познавательный текст «Сведения о языке», предписывающий школьникам активно обращаться к орфографическому словарю для проверки правильности написания наречий. Само название параграфа «Образование и правописание наречий» нацеливает на изучение орфографических правил в тесной связи с образованием наречий. Обращаем ваше внимание на то, что для определения правописания наречия необходимо: а) распознать наречие; б) установить, от какой части речи оно образовано и с помощью чего; в) выбрать правильную букву в суффиксе наречия в соответствии с правилом.

Правило о выборе букв **о-е** в суффиксе наречия непрос-тое для школьников. Оно объединяет два правила, имеющих разные лингвистические основания. Выбор букв **о** или **е** после нешипящих в суффиксах наречий (*весело - внешне*), как правило, зависит от твердости-мягкости предшествующего согласного в производящем слове (*весёлый - внешний*). Правило же выбора букв **о-е** после шипящих в суффиксах наречий не связано с обозначением твердости-мягкости предшествующего согласного. Почему? Буквы шипящих сами обозначают непарный твердый согласный (*хорошо, свежо*) или непарный мягкий согласный (*невуче, блестяще*). Буквам шипящих не нужна помощь букв гласных в обозначении твердости или мягкости согласных. Выбор

букв **о** или **е** после шипящих зависит от ударения. Ошибки учащихся в выборе букв в суффиксах наречия и вызваны стремлением школьников обозначить мягкость или твердость шипящих при помощи букв гласных (*горячѐ, общѐ*). Поэтому при работе над текстом данного правила и обращаем внимание школьников на принципы, по которым выбираем букву **о-е** в суффиксах наречий:

- От чего зависит выбор буквы **о-е** после нешипящих в суффиксах наречий? (От твердости или мягкости предшествующего согласного в слове, от которого образовалось наречие.)

- Верно ли утверждение, что после твердых шипящих в суффиксах наречий пишется **о**, после мягких согласных - **е** (*хорошо, могуче*)? (Нет, не верно.)

- От чего зависит выбор буквы **о-е** после шипящих в суффиксах наречий? (От ударения.)

- Почему буквы **о-е** после шипящих в суффиксах наречий не указывают на твердость-мягкость согласных? (Буква шипящих сама по себе обозначает или непарный твердый, или непарный мягкий согласный звук.)

Упражнения, предшествующие текстам о правописании наречий, создают грамматическую и словообразовательную основу для восприятия правил. При выполнении упражнений школьники продолжают учиться распознавать наречия, отличая их от внешне сходных частей речи (от существительных), опираясь на комплекс существенных признаков: вопрос, что обозначает, изменяется ли и каким образом, каким членом предложения является, как связано в словосочетании с главным словом. Напомним, что опознавание наречия является необходимым и первым шагом в определении их правописания. Упражнения нацеливают школьников на наблюдение над образованием наречий от существительных и прилагательных.

Практическое знакомство с правилом написания букв **о-а** в суффиксах наречий (с приставками) происходит при анализе таблицы, схемы (модели), в которой отражается зависимость выбора букв **о-а** в суффиксе наречия от вида приставки. В таблице предложен и прием для самоконтроля - подставить вместо наречия существительное среднего рода с ударным окончанием.

При изучении наречия особого внимания заслуживает организация повторения изученного материала. Организуя повторение, помните о том, что: а) все усилия направляются на обобщение и систематизацию изученного; б) повторение не должно сводиться к воспроизведению формулировок изученных правил и определений.

Необходимо добиваться, чтобы школьники **доказывали** правильность своих решений (при вставке пропущенных букв, распознавании частей речи, предложений, членов предложений, грамматических признаков и т.д.), **опираясь на весь комплекс существенных признаков**, что, по сути, означает выполнение детьми процессуального самоконтроля. При этом важно обсуждать с учащимися, зачем им нужны изученные теоретические знания и приобретенные умения, в чем они помогают при пользовании языком. Такая организация повторения не только преодолевает известный каждому учителю разрыв между готовностью школьников воспроизвести теоретические сведения и применить их на практике, но и раскрывает школьникам практическую значимость приобретаемых лингвистических знаний и умений, т.е. стимулирует *личностное действие смыслообразования*. При повторении не забывайте о его мотивационном ресурсе. Необходимо помочь школьникам осознать, какой большой и трудный путь в изучении родного языка они уже прошли; испытать удовлетворение от выполненной работы и настроить их на дальнейшее освоение родного языка.

В теме «Наречия» особое внимание уделяется повторению вопросов **грамматики**. Мы уже отмечали, что в связи с распознаванием наречий, отграничением их от других частей речи учащиеся вспоминают изученные части речи и способы их определения по комплексу существенных признаков: вопрос, что обозначает, как изменяется, какую синтаксическую роль выполняет в предложении. В практической работе повторяются грамматические признаки глагола. Обращаем внимание на то, что у глаголов настоящего (и будущего) времени отсутствует грамматический признак рода, но есть спряжение по лицам. Порядок действия целенаправленно восстанавливается при выполнении задания 2 из рубрики «Проверь себя». При этом под особым контролем должно находиться сохранение вида глагола при поиске неопреде-

ленной формы. В связи с повторением орфографии (правописание безударных падежных окончаний существительных) повторяется способ определения падежей имен существительных. Выполнение упражнения позволит в практической работе восстановить сведения о грамматических признаках предложения, вспомнить виды предложений по цели высказывания. В заданиях акцент делается на выделении грамматической основы предложения и порядка действий.

Задания к названным упражнениям предполагают тренировку учащихся как в орфографической зоркости (в обнаружении орфограммы на письме), так и в умении применять изученные орфографические правила. При встрече с непроверяемыми написаниями иницируйте обращение четвероклассников к орфографическому словарю.

Упражнения обеспечивают разговор о **составе слова**. При выполнении заданий на разбор по составу важно обсудить со школьниками вопрос о том, что правильное выделение частей слова помогает понять его значение, правильно написать это слово. При наблюдении над составом слова важно обратить внимание на то значение, которое вносит в слово каждая часть. В преддверии средней школы важно показать учащимся, что в основу слова не входят, кроме окончаний, еще и некоторые формообразующие суффиксы. Так, суффикс **-ть** в глаголе указывает на неопределенную форму слова; а суффикс **-л** в глаголе указывает на форму прошедшего времени.

ЗАКОНЫ ЯЗЫКА В ПРАКТИКЕ РЕЧИ

Завершается учебное пособие по русскому языку для 4 класса разделом, отражающим лейтмотив всего курса: «Законы языка в практике речи». Используя все приобретенные за четыре года обучения знания и умения, касающиеся системы русского языка, ученики в этом разделе исследуют «жизнь» этих законов в речи.

Материалом для большей части упражнений этой главы стали тексты – разных типов, стилей, жанров. В упражнениях ребята познакомятся с рассуждениями в публицистическом и научно-популярном стилях о языке, культуре речи,

о слове, написанными известными писателями, учеными, деятелями культуры, а также прочитают отрывки из художественных произведений.

Эти тексты не только обладают мощным потенциалом для собственно лингвистической работы и работы по развитию речи, но и открывают широкое поле для серьезного разговора с детьми о русском языке, его богатстве, красоте, о возможностях слова, о культуре речи.

Упражнения нацелены на лексическую и грамматическую работу, их материал дает возможность в различных аспектах обобщить изученные явления, наблюдать языковые законы, с разных сторон посмотреть на одни и те же факты языка, наблюдать их функционирование в речи.

В итоговом разделе вы проявляете наибольшую самостоятельность в отборе материала учебного пособия, в привлечении дополнительного материала, в планировании своей работы, что будет регулироваться итоговыми результатами, с которыми подошли ваши воспитанники к концу начальной школы. Резерв часов, предусмотренный примерным планированием (см. вариант тематического планирования), позволит вам работать с учетом индивидуальных достижений всего вашего класса и отдельных учеников.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержания и методический аппарат учебного пособия 4 класса

Цели и задачи курса	3
Программа 4 класса	5
Содержание программы	5
Вариант тематического планирования	12
Планируемые результаты освоения обучающимися программы	13
Характеристика УМК «Русский язык. 4 класс»	20
Особенности учебного пособия для 4 класса	23
Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся	27
Оценка достижения обучающимися планируемых результатов	31
Рекомендации по материально-техническому обеспечению курса	37

Методический комментарий

к темам учебного пособия	39
Что нужно для общения	40
Обращение	53
Части речи	65
Грамматические признаки имени существительного	68
Грамматические признаки имени прилагательного	74
Местоимение	78
Грамматические признаки глагола	93
Сложное предложение	136
Наречие	142
Законы языка в практике речи	158

Учебно-методическое пособие

Серия «Система Л. В. Занкова»

Нечаева Наталия Васильевна
Антохина Валентина Александровна

РУССКИЙ ЯЗЫК

4 класс

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

к учебному пособию Н. В. Нечаевой, С. Г. Яковлевой

Редакция «Система Л. В. Занкова»
Ответственный за выпуск *С. В. Золотарёв*
Редактор *О. С. Письменюк*
Художественный редактор *А. С. Мисюк*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Тюриной*
Технический редактор *Т. В. Казымова*
Корректор *Н. А. Волынкина*

Подписано в печать 01.07.2024. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 9,3. Тираж экз. Заказ

Акционерное общество «Издательство «Просвещение».

Российская Федерация, 127473, г. Москва,

ул. Краснопролетарская, д. 16, стр. 3, помещение 1Н.

Адрес электронной почты «Горячей линии» – **vopros@prosv.ru**.