

Н. В. Нечаева

РУССКИЙ ЯЗЫК

1 класс

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
к учебному пособию Н. В. Нечаевой

- *Реализация требований ФГОС средствами курса*
- *Программа 1 класса*
- *Характеристика УМК 1 класса*
- *Планируемые результаты*
- *Комментарий к темам*
- *Разработки уроков*

2-е издание, стереотипное

Москва
«Просвещение»
2024

УДК 373.3:811.161
ББК 81.2Рус-922
Н59

Издание выходит в pdf-формате.

Нечаева, Наталья Васильевна.

Н59 Русский язык : 1-й класс : методическое пособие к учебному пособию Н. В. Нечаевой / Н. В. Нечаева. – 2-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2024. – 116 с.
ISBN 978-5-09-119415-9.

Методическое пособие входит в УМК «Русский язык. 1 класс» и адресовано учителям, работающим по системе развивающего обучения Л. В. Занкова с учебным пособием Н. В. Нечаевой, подготовленным с учетом требований ФГОС 2021 года и Примерной рабочей программы начального общего образования по предмету «Русский язык».

В пособии раскрываются теория и практика реализации коммуникативного подхода к преподаванию русского языка, возможности для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся, дается методический комментарий к темам пособия, поясняется смысл учебных заданий. Приведены также программа курса, примерное тематическое планирование, варианты контрольных (проверочных) работ, фрагменты уроков.

УДК 373.3:811.161
ББК 81.2Рус-922

ISBN 978-5-09-119415-9

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

Реализация требований ФГОС начального общего образования средствами курса «Русский язык»

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА

Обоснование курса русского языка подробно представлено в методических рекомендациях к периоду обучения грамоте¹. Здесь остановимся на базовых положениях, важных для комментария к систематическому курсу русского языка.

Сегодня значимыми для образования становятся интегрированный характер содержания, формирование гибкости, подвижности мышления, диалогичность (толерантность) и теснейшая коммуникация на всех уровнях. Не случайно сейчас речь идет о формировании именно функциональной (действенной) грамотности. Во ФГОС начального общего образования 2021 г. функциональная грамотность определяется как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов действий, составляющих основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию. Мы обращаем ваше внимание на слова, выделенные в стандартах курсивом: «проблемные ситуации», «изменяющимся миром». Реализация этих идей в учебном процессе возможна только при организации деятельностного подхода, развивающего обучения.

Как органическая часть системы развивающего обучения Л.В. Занкова, курс русского языка должен своими средствами способствовать общему развитию каждого ребенка или,

¹ Нечаева Н.В. Обучение грамоте: методическое пособие к учебному пособию Н.В. Нечаевой, К.С. Белорусец. – М.: Просвещение, 2024.

в формулировке Стандарта, развитию личности. Мы исходим из представления о развитии как процессе перехода от низких стадий, для которых характерны слитные, синкретичные формы, к все более расчлененным и упорядоченным формам, которые характерны для высоких уровней. Психологи называют такой переход законом дифференциации. Ему подчиняется психическое развитие в целом и умственное развитие в частности. Таким образом, на начальном этапе обучения следует погружать ребенка в наиболее общую, нерасчлененную картину мира.

В основу данного 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.

Соответственно выделяются две 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 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 представлений о языке как составляющей целостной научной картины мира, с начальным познанием основ науки о языке и формированием на этой основе мышления школьников.

Такое понимание языка и целей его преподавания соответствует и требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, где сформулированы следующие планируемые результаты изучения русского (родного) языка и, следовательно, задачи его изучения.

«43.1. Предметные результаты по предметной области «Русский язык и литературное чтение» должны обеспечивать:

1) первоначальные представления 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: аудирование (слушание); говорение; чтение; письмо;

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».

Задача, таким образом, состоит не столько в том, что надо дать знания о языковых средствах, - надо создать условия для повседневного приобретения опыта пользования ими во внешней (устной, письменной) и внутренней речи, оттачивания своей индивидуальной, отличной от других манеры, что и требуется при формировании языковой функциональной грамотности. Компонентами языковой функциональной грамотности являются: языковые знания, коммуникативные умения и, главное, способность применять эти умения для решения конкретных коммуникативных задач в меняющихся ситуациях общения.

Курс характеризует его интегрированный характер и, как следствие, практическая направленность на пользование системой языка, что, в свою очередь, возможно только при реализации системно-деятельностного и индивидуального подхода.

Только тогда, когда ученики анализируют связи, оперируют знаниями, возникающими на «перекрестках» разных об-

ластей, разделов науки о языке, создаются условия для развития таких познавательных универсальных действий, как наблюдение, анализ, обобщение, рассуждение, решение творческих задач. Погружение в богатую, разнообразную речевую среду активизирует эмоционально-чувственную сферу детей, пробуждает у них интерес к изучению и осознанию главного средства общения, коммуникации, источника информации. Это положение совершенно соответствует ожиданиям новой информационной эпохи, которая требует от человека коммуникативной грамотности (владение средствами обмена информацией и ее накопления) как необходимой его характеристики в XXI веке.

Именно интегрированный курс отвечает психофизиологическим особенностям детей младшего школьного возраста, характеризующимся синкретизмом (слитностью, нерасчлененностью) восприятия мира, низким уровнем анализа.

Таким образом, данный курс выполнит заказ новой информационной эпохи, а также фундаментальный постулат системы общего развития школьников – представление широкой целостной картины мира. Синкретизм мышления ребенка, который мог бы стать препятствием для обучения, станет исходным продуктивным качеством.

Коммуникативный подход в преподавании языка предполагает:

- интеграцию изучения системы языка и развития речи школьников;
- пристальное внимание к значению всех языковых единиц, к их функции в речи;
- обучение культуре речи, формирование коммуникативных умений и навыков в ситуациях, актуальных для практики общения младших школьников;
- овладение реальными речевыми жанрами (записка, письмо, поздравление и т.п.). Подчеркиваем единство освоения всех линий развития речи с изучением системы языка, усвоением орфографической и пунктуационной грамотности, что придает курсу метапредметный характер.

Изложенный взгляд на преподавание русского языка не противоречит и взглядам классиков педагогики. Так, К.Д. Ушинский писал: «Учение детей русскому языку имеет

три цели: во-первых, развить в детях ту душевную способность, которую называют даром слова, во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить логику этого языка. То есть грамматические его законы в их логической системе. Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно». В свою очередь, добавляет К.Д. Ушинский, при изучении родного языка достигается «правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развитие мысли, чувства поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу Отечеству, нравственность и даже религия».

Ушинский называет родное слово той «духовной одеждой», «в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания». Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности. Чем богаче речь ребенка, тем легче высказывать ему свои мысли, тем шире его возможности в познании действительности, содержательнее и полноценнее взаимоотношения с детьми и взрослыми, тем активнее происходит его психическое развитие.

Одна из целей учителя начальных классов в идеале состоит в том, чтобы каждый ученик к концу 4 класса мог свободно, с использованием большого словарного запаса высказаться на любую соответствующую возрасту предложенную ему тему. К такому результату может привести только слаженная, системная работа, организованная на всех учебных предметах, во внеклассной и внешкольной жизни ребенка. Отдельно взятые уроки русского языка или литературного чтения эту проблему полностью не решают.

Таким образом, реализация целостного подхода в преподавании русского языка, что и обеспечивает коммуникативный подход, создает реальные условия не только для достижения функциональной грамотности обучающихся, но и, что чрезвычайно важно, для духовно-нравственного развития и воспитания школьников, для их личностного развития, для формирования метапредметных и предметных действий.

Раскроем эти возможности учебных пособий по русскому языку для 1–4 классов.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Отбор и структурирование содержания курса регулируются следующими положениями:

1) опора на существенные признаки изучаемых языковых явлений;

2) структурирование учебного материала на основе дидактического принципа ведущей роли теоретических знаний с учетом объективно существующих связей между мотивационной, содержательной и нормативной сторонами языка, а также между разделами языка;

3) актуальность, практическая значимость учебного материала.

В соответствии с первым положением все языковые понятия вводятся в принятой в науке терминологии, для определения используются их существенные признаки. Например, в период обучения грамоте ученики называли предметы, их признаки и действия, признаки действий, то есть оперировали существенными (обобщенными грамматическими) признаками, различающими части речи, и очевидными для русскоязычных детей грамматическими категориями числа и рода. Тогда же они соотносили слова – названия предметов и слова, указывающие на них, наблюдали роль предлогов в изменении смысла высказывания. В курсе русского языка в 1 классе они поднимаются на следующий уровень обобщения, подготовленный предыдущим этапом обучения и самостоятельными наблюдениями роли разных категорий слов для выражения смысла высказывания (специально этому посвящен параграф «Грамматическое значение слова», но также и множество заданий до и после изучения темы). Вводятся понятия «самостоятельные (знаменательные) слова», «имена существительные», «имена прилагательные», «глаголы». Во 2 классе эти группы слов обогащаются (на уровне ознакомления) понятиями: «личные местоимения», «числительные», «служебные слова» – предлоги, союзы, частицы. На дальнейших этапах обучения расширяются представле-

¹ Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. С. 464.

ния детей о синтаксической роли разных частей речи и об их грамматических категориях.

Как видно из приведенного примера, понятия могут быть разного уровня обобщения. При формировании программы курса и содержания учебных пособий, в соответствии с позицией Л.В. Занкова, мы использовали путь как от общего к частному, так и от частного к общему в зависимости от характера изучаемого материала. Постоянным является рассмотрение любого понятия в соответствии с его ролью для выражения смысла высказывания.

Поясним второе положение, которое регулировало отбор и структурирование содержания курса.

В обычной практике преподавания материал, как правило, разделен на отдельные отрезки. К каждому новому отрезку советуют переходить лишь после того, как будет «основательно» усвоен предыдущий. Иного мнения придерживается Л.В. Занков: «Согласно процессуальному характеру нашей методической системы каждый отрезок учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами. Как это показано экспериментально, подлинное познание каждого элемента все время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета и осознания соответствующего целого».

Так, существенным для развития речи учащихся является понимание ребенком ситуации устного и письменного общения и их различий. Эти наблюдения вводятся с первых дней обучения. Тогда же предметом анализа детей становится предложение. Умение «видеть» предложение, улавливать его общий смысл, устанавливать связи слов выводит детей на распознавание всех грамматических категорий, в том числе: частей речи, однокоренных слов и их форм, снимает многие трудности в правописании, способствует адекватной передаче мысли. Ученики сравнивают, например, следующие предложения по их содержанию и форме: *Шура говорила с мамой. Шура говорил с мамой. Шура говорит с мамой. Александр говорит с мамой. Александра говорит с мамой.*

Для структурирования курса важно осознавать также связи, зависимости между теоретическим материалом и ведущую роль теоретического знания по отношению к прак-

тическому. В соответствии с этим дидактическим принципом каждый элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого. При таком построении курса школьник осознает не только содержание учебного предмета, но и сам процесс добывания знания. Как-то слушателям курсов было предложено составить список тех тем русского языка, которые прямо связаны с темой «Правописание букв непроизносимых согласных» (2 класс). Они назвали десять тем из всех разделов русского языка и сделали вывод о совершенно новом подходе к прочности знаний: не через специальный урок или уроки повторения, а благодаря постоянным возвратам к изученному с включением его в новые связи разного уровня обобщения.

При подобном структурировании материала при работе с новой учебной темой актуализируются все связанные с ней уже изученные темы, что прямо выводит нас на многоаспектные задания к одному содержанию. Это еще одно очень существенное условие для индивидуализации обучения. В таких заданиях, сочетающих разный уровень обобщения, теоретический и практический материал из разных разделов учебного предмета, знания представлены также на разных уровнях: на репродуктивном, логическом, на проблемном, креативно-творческом. На таком широком поле возможностей каждый ребенок может проявить свои сильные стороны и развить недостаточно сформированные.

Отношения между теоретическим и практическим материалом в курсе русского языка для 1–4 классов представлены в таблице на с. 11–12. В левой части этой таблицы обозначены знания по фонетике и грамматике, предусмотренные программой для 1–4 классов. Каждый раздел программы обозначен кружком определенного цвета: фонетика – красным (К), состав слова – зеленым (З), части речи – синим (С), предложение – желтым (Ж). В правой части таблицы – правила правописания, изучаемые в начальных классах. Кружки рядом обозначают, на какие грамматические темы опирается данное правило. Таким образом, в таблице представлена вся программа для начальных классов по грамматике и правописанию в их взаимосвязи.

Таблица 1

Взаимосвязи между фонетикой, грамматикой и правописанием в русском языке (1–4 классы)

Система языка	Орфография и пунктуация
<p style="text-align: center;">ФОНЕТИКА, ГРАФИКА К</p> <p><u>гласные</u>: ударные, безударные; <u>согласные</u>: твердые, мягкие; звонкие, глухие, шипящие, ударение; слабые и сильные позиции гласных и согласных; слоги; <u>гласные буквы</u>: однозвучные, двузвучные</p>	<p>Перенос слов К К З</p> <p>Обозначение мягкости согласных звуков гласными буквами (<i>е, ё, ю, я, и</i>) и ъ К К</p> <p>Сочетания: <i>чк, чн, нщ, щн, рщ</i> К К</p> <p><i>жи, ши, ча, ща, чу, щу</i> К К</p> <p>Разделительные ъ и ь К З</p>
<p style="text-align: center;">СОСТАВ СЛОВА З</p> <p>формы слова, родственные (однокоренные) слова; <u>части слова</u>: основа; корень, суффикс, окончание; суффиксы словообразующие (сущ., прил., глаг., нар., наиболее продуктивные) и формообразующие (<i>-ть, -ти, -л-</i>)</p>	<p>Слитное написание приставок З З</p> <p>Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением З З К К</p> <p>Парные согласные в корне перед согласными и в конце слова З З</p> <p>К К</p> <p>Непроизносимые согласные в корне З З К</p> <p>О, е в окончании имен существительных после шипящих и ц К К З З С</p> <p>Суффиксы -ик-, -ек- З З К К</p>
<p style="text-align: center;">ЧАСТИ РЕЧИ С</p> <p>самостоятельные части речи: <u>имя существительное</u>: значение; одушевленное, неодушевленное; собственное, нарицательное; начальная форма, род, число, склонение, падеж; <u>имя прилагательное</u>: значение, начальная форма, род, число, склонение, падеж; <u>числительное</u>: значение; <u>глагол</u>: значение, неопределенная форма, возвратное значение, число, время, лицо (в наст. и буд. вр.), спряжение, род (в прош. вр.); <u>наречие</u>, значение;</p>	<p>Б в конце существительных после шипящих С С К К З</p> <p>Большая буква в именах собственных С С К</p> <p>Не с глаголами С С</p> <p>Б в неопределенной форме глагола (<i>-ть, -ться, -чь, -чься</i>) С С К З</p> <p>Б в окончаниях глаголов -ешь, -ишь С С С К З З</p> <p>О, е в конце наречий С К К З</p> <p>А, о в конце наречий С З К К</p>

Таблица 1 (окончание)

Система языка	Орфография и пунктуация
<p>личное местоимение: лицо, число, склонение; служебные части речи (союзы, предлоги, частицы)</p>	
<p>ПРЕДЛОЖЕНИЕ Ж</p> <p>повествовательное, вопросительное, побудительное; восклицательное, невосклицательное;</p> <p>члены предложения главные – подлежащее, сказуемое; второстепенные члены предложения – определение, дополнение, обстоятельство; основа предложения; словосочетание; связи слов в словосочетании; однородные члены;</p> <p>простое предложение: распространенное, нераспространенное; сложное предложение; прямая речь</p>	<p>Безударные гласные в окончаниях глаголов, существительных, прилагательных К К Э Э С С С Ж</p> <p>Раздельное написание предлогов Ж С</p> <p>Запятая при обращении Ж С К</p> <p>Запятая между однородными членами предложения Ж С К</p> <p>Знаки в конце предложения Ж К</p> <p>Большая буква в начале предложения Ж К</p> <p>Знаки при прямой речи Ж</p>
<p>Для запоминания</p> <p>Слова с непроверяемыми гласными в корне К К Э</p> <p>Слова с непроверяемыми согласными в корне К К Э</p> <p>Слова с удвоенными согласными в корне К Э</p> <p>Гласные <i>о, а</i> в приставках Э К</p> <p>Согласные в приставках (постоянные написания) Э К</p> <p>Соединительные гласные (<i>о, е</i>) в сложных словах К К Э</p> <p>Глаголы-исключения, относящиеся ко II и I спряжению С С</p>	

Для запоминания

Словарные слова, слова с удвоенными согласными в корне, с приставками постоянного написания, 11 глаголов на *-ить* (с гласными *е* и *а* перед *-ть*), относящиеся ко II спр., и глаголы *брить, стелить*, относящиеся к I спр.

Как пользоваться этой таблицей?

Например, для безошибочного переноса слов ученикам начальных классов необходимо умение членить слова на слоги, то есть опора – фонетическое знание (один красный кружок), умение на слух различать позиции, когда пишутся разделительный твердый, мягкий знаки и *й* (второй красный кружок), выделять корень (зеленый кружок), чтобы постепенно учиться соблюдать границу между приставкой и корнем (*под-пи-сал, по-ссо-рил-ся*).

Чтобы обеспечить прочность навыка написания проверяемой безударной гласной в корне (орфограмма вводится во 2 классе), в течение всего 1 класса дети сопоставляют звуковой и буквенный образы слов, учатся различать однокоренные слова, находить корень слова, наблюдают случаи чередования согласных в однокоренных словах.

Формирование понятия «безударность», с которым ребенок знакомится в первые школьные дни, проходит множество этапов: от редуцированных гласных в корне до их редукции в частицах. Наблюдение каждой новой позиции безударности в сравнении с уже известными позициями обогащает предыдущий опыт и способствует все большему его усвоению.

Наибольшее число теоретических сведений на уровне их практического применения требуется ученику при определении написания безударной гласной в окончании слова. Для этого необходимы фонетические знания (дифференциация гласные–согласные, ударные–безударные гласные), знание состава слова (морфемика), различение частей речи (морфология). Если безударное окончание находится в имени существительном, то необходимы знания о роде, числе, склонении, падеже. Для определения падежа необходимы знания об установлении связи слов в предложении с помощью вопроса (синтаксис).

Ясное представление о том, на какие грамматические знания опирается то или иное правописание, позволяет рационально построить обучение и в содержательном плане, и во времени. Перед изучением новой орфограммы выясняется уровень теоретической готовности каждого ребенка для ее усвоения. Например, перед изучением написания проверяемой безударной гласной в корне возможны такие микропро-

верочные фронтальные задания: в данных словах подчеркни безударные гласные; в данных словах подчеркни те безударные гласные, в написании которых ты сомневаешься; в данных словах подчеркни безударные гласные в корне, в написании которых ты сомневаешься.

Анализ полученных работ поможет планировать, какой материал необходимо актуализировать перед введением новой темы, какой включить для активного наблюдения во время работы над ней, а какой перейдет и в следующую тему. При таком подходе к структурированию материала повторение, на которое обычно специально выделяется время в начале и в конце учебного года, может целенаправленно использоваться в течение всего учебного года в той мере, которая нужна данному классу и даже данному ученику в связи с изучением нового материала. В осмыслении учениками взаимосвязей между языковыми явлениями мы видим страховку от перегрузки учащихся. Этому же способствует и переосмысление ими ранее добытых фактов на новом материале.

При помощи таблицы, раскрывающей взаимосвязи грамматических и орфографических тем, и наблюдая за живой речью детей, можно установить причину или причины, тормозящие усвоение того или иного правописания. Например, если ученик особенно затрудняется в написании парных согласных в середине корня перед глухими согласными, необходимо выяснить, различает ли ребенок гласные и согласные, понимает ли, что правило касается только парных согласных по звонкости–глухости, далее – умеет ли различать сильные и слабые позиции парных согласных, умеет ли подбирать целенаправленно родственные слова. И здесь часто обнаруживается, что ученик достаточно быстро осваивает проверку звонкого согласного в конце корня путем изменения его формы, но словоизменение, в основе которого лежит достаточно богатый словарь и быстрота переключения от одного слова к другому (подвижность мыслительных процессов), он осуществляет с большими трудностями.

Так создаются условия для осознания учителем структуры знаний и умений, предлагаемых детям, а вслед за учителем и для осознания структуры знаний и своей деятельности учеником.

Третье положение: актуальность, практическая значимость учебного материала определяет опору на уже имеющийся у учеников опыт владения русским языком, а также предполагает при отборе содержания заданий учет уже имеющегося у них жизненного опыта, знаний. Опыт, а не специальное обучение подсказывает ребенку выбор средств, адекватных предлагаемым в учебном пособии речевым ситуациям. Именно опыт позволяет им правильно осуществлять лексическую и грамматическую связь. Но, кроме того, мы активно опираемся на опыт, полученный детьми на уроках математики, окружающего мира и, конечно, литературного чтения (работа над лексическим смыслом слов, по различению стилей речи, по изучению структуры текста, его темы, идеи).

Итак, основная цель обучения родному языку – воспитать грамотного носителя языка, который понимает чужое высказывание и может создать свое. Достигается это путем развития уже имеющегося у ребенка знания родного языка, умения использовать его в устном общении, при восприятии и создании письменного текста. В таком случае урок русского языка теряет монополию в достижении поставленной перед этим учебным предметом цели. Источниками устного и письменного использования языка становятся: общение учащихся, учащихся и учителя, учащихся и других детей и взрослых, чтение связного текста на уроках и вне уроков, создание собственных текстов, работа с ними. Готовые и созданные учащимися тексты образуют органическое единство и содержат сведения об окружающей действительности, о правилах употребления языка и в то же время формируют, развивают, обогащают умение пользоваться средствами устной и письменной речи.

Предоставление возможностей для многоплановой языковой деятельности позволяет раздвинуть кругозор младшего школьника, а вместе с тем связать, обобщить приобретаемые знания. Тем самым предлагаемое структурирование курса родного языка формирует и качественно иной способ мышления детей, который побуждает их рассматривать все явления в их взаимосвязях, раскрывать новую роль уже известного, придавая системность получаемым знаниям.

ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Личностные результаты

Гражданско-патриотическое воспитание.

Этому прежде всего способствует сам факт изучения русского языка как языка межнационального общения в Российской Федерации. Построение процесса обучения в системе развивающего обучения стимулирует ребенка высказывать собственное мнение, внимательно относиться к другому мнению, т.е. проявлять диалогичность, толерантность.

Кроме того, в учебных пособиях представлены тексты, посвященные России, ее культуре, а также литературные произведения классической и современной детской литературы, которые знакомят ребенка с культурным наследием России и воспитывают чувство гордости за свою родину.

В пособиях при изучении разных тем предлагается сравнить факты русского языка с фактами родного языка учеников нерусских национальностей, напр., 4 кл., ч. 1: «Дети каких национальностей живут или учатся рядом с тобой? К какому народу относишься ты? Какой язык для тебя родной? Есть ли в твоём языке формы числа и рода? Изменяются ли по падежам существительные и прилагательные? Есть ли у глаголов форма времени? Есть ли орфограммы?»

Дети знакомятся с некоторыми фактами исторических изменений в русском языке, с ролью устаревших слов в художественных произведениях, проникают в этимологию слов, прослеживают продуктивность связи современного русского языка с историческими корнями и с языками других народов (соответствующие статьи рубрики «Наш словарь» во всех учебных пособиях, а также тема «Заемствованные слова» – 3 кл., ч. 1).

В 4 классе предложены на выбор две исследовательские темы, способствующие достижению поставленной задачи: «Великие люди России» и «Темы природы, добра и зла, взаимоотношений между людьми в творчестве твоего народа». Обе темы поддерживаются в учебном пособии соответствующими материалами (они отмечены знаком «Поиск информации. Исследование»).

Традиции народа нашей страны, его обычаи, культуру дети осмысливают, вникая в смысл отрывков из сказок, пословиц, поговорок, фразеологизмов, отгадывая загадки.

Духовно-нравственное воспитание.

Нравственные чувства проявляются в процессе учебного и внеучебного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми. Чтобы это проявление было адекватным, продолжается начатая с периода обучения грамоте работа по освоению средств устного общения (см. задания, помеченные знаком «Инсценируй»), по осмыслению разных речевых ситуаций, представленных в этих заданиях, а также описанных в текстах. Отметим лишь некоторые из них.

3 кл., ч. 1: «Прочитайте начало телефонного разговора. Все ли здесь так? Разыграйте сценку так, как вы считаете нужным.

- Дедушка, это ты?
- Да, Коленька, как я рад слышать тебя!
- Позови бабушку».

Далее следуют стихи «Мой дед» М. Пляцковского.

3 кл., ч. 1: «Представь, что ты гуляешь на улице, тебя просили вернуться через час, а часов у тебя нет. Выбери и запиши правильно составленные вопросы. Дополни их ответами». (Далее следуют 4 вопроса, из которых 2 верных.)

4 кл., ч. 1: а) «Представь, что на уроке отвечает твой одноклассник и допускает ошибку, которую ты замечаешь. Какой будет твоя реакция? Выбери из следующих ответов или дополни их». (Далее следуют три реплики: «Я выручу товарища и подскажу ему», «Я промолчу. Зачем подводить одноклассника?», «Я выскажу свою точку зрения».)

б) «Чем различаются две реплики учеников:

- Ирина Петровна, я не согласен с Колей.
- Коля, я не согласен с тобой».

Выполняя подобные задания, а также во время обсуждения проблемных заданий, поиска их решений через столкновение мнений, взглядов, когда школьники находят разные варианты решений одной учебной задачи, они приобретают не только коммуникативные умения, но и учатся вести себя в деловой и бытовой обстановке, в разном социальном окружении, избегать конфликтов при возникающих разногласиях.

Эстетическое воспитание.

В учебных пособиях с 1 по 4 класс школьники анализируют художественно-эстетические особенности, вникают в замысел текстов классиков русской и современной детской литературы: З. Александровой, С. Аксакова, К. Бальмонта, В. Берестова, В. Бианки, Е. Благиной, М. Бородицкой, И. Бунина, А. Вознесенского, Ф. Глинки, С. Городецкого, В. Драгунского, Е. Евтушенко, Ю. Ковалю, М. Лермонтова, В. Лунина, Д. Мамина-Сибиряка, С. Маршака, С. Михалкова, Н. Некрасова, Г. Паустовского, А. Плещеева, А. Пушкина, Г. Скребицкого, Н. Сладкова, Г. Снегирева, И. Соколова-Микитова, Ф. Тютчева, В. Хмельницкого и др. Все это культурное наследие способствует обогащению речи ребенка, воспитанию ценностного отношения к языку как уникальному коммуни-кативному средству.

В 4 классе ученики знакомятся с произведениями изобразительного искусства, с судьбой и творчеством их авторов (тексты и задания отмечены знаком «Альбом репродукций», который представлен в конце учебного пособия). Красота природы, необходимость бережного отношения к ней раскрывается и посредством текстов названных писателей, и при рассмотрении пейзажной живописи.

Полученные впечатления школьники осмысливают (присваивают) в своей самостоятельной творческой деятельности при написании сочинений, система обучения которым реализована в учебных пособиях.

Трудовое воспитание

Что такое творческое отношение к труду, в каких случаях труд приводит к успеху, помогают понять, например, тексты в пособии 4 класса, раскрывающие особенности литературного труда, труда художника, корректора, журналиста и др., текст о том, что такое успех. Но прежде всего – это собственная творческая деятельность: придумывание предложений, написание сочинений, других творческих работ, предложенных в учебных пособиях. С 1 класса, включаясь в работу в парах и группах (см. соответствующие знаки), ученики получают первоначальные навыки сотрудничества, ролевого взаимодействия со сверстниками. Этот опыт расширяется во 2 классе, когда им предлагается в группе выполнить проект, который докажет, что выбранное их группой время

года самое замечательное. В 3 и 4 классах ученики создают «Банк заданий» по орфографии. Закрепляется опыт совместной творческой работы в ходе участия в выполнении исследований, предложенных в 4 классе (см. выше).

Многоаспектность заданий в упражнениях создает условия к тому, чтобы ребенок осуществлял умственную деятельность в разных сочетаниях ее уровней: наглядно-действенном (инсценировки), наглядно-образном (с опорой на рисунки, таблицы, схемы), словесно-образном, словесно-логическом. Таким образом, в заданиях предусматривается разный уровень трудности их выполнения, что является главным для создания ситуации успеха. При решении многих заданий дети могут опереться на изобразительный материал (рисунки, таблицы, схемы), у них есть возможность выбрать правильный ответ из нескольких представленных вариантов и др. В любом случае предполагается, что возникшую трудность ребенок преодолевает самостоятельно, что формирует характер, развивает волевые качества, воспитывает веру в свои силы, в свои возможности.

Ценности научного познания.

Главным стимулом для формирования мотивов учебной деятельности в системе развивающего обучения является вовлечение обучающегося в учебно-исследовательскую, а начиная со 2 кл. и в собственно проектно-исследовательскую деятельность, когда перед ребенком возникает познавательная трудность, неожиданное задание или учебная ситуация. Этому же служит в целом разнообразие заданий и предлагаемых видов деятельности. Назовем наиболее частотные глаголы, употребленные в заданиях в разных классах: *докажи(те)*, *исследуй(те)*, *сравни(те)*, *составь(те)*, *сделай(те) вывод*, *объясни(те)*, *ответь на один из вопросов (задание на выбор)*, *выполните взаимопроверку*, *составьте задание* и мн. др.

В учебных пособиях предлагается активная работа со словарными статьями («Наш словарь», «Запомни», «Говори правильно», «Справочник правописания»). В 4 классе работа со словарными статьями усилена заданиями, требующими обращения к «Справочнику эпитетов», «Справочнику синонимов», «Справочнику глаголов с безударным суффиксом» (словари помещены в конце пособия). В соответствии

с заданиями школьники возвращаются к прежде выполненным заданиям, обнаруживая в них новые факты языка; они списывают, пишут по памяти, выполняют разнообразные упражнения по преобразованию предложений, текстов, по их составлению и изложению.

Импульсом к поисковой деятельности могут быть задания, построенные на коллизиях. Приведем примеры таких заданий: 1) ученик сталкивается с недостатком (избытком) информации или способов деятельности для решения поставленной проблемы; 2) ученик оказывается в ситуации выбора мнения, подхода, варианта решения; задания на выбор; 3) ученик сталкивается с новыми условиями использования уже имеющихся знаний, способов деятельности.

В учебных пособиях организуется учебно-исследовательская деятельность детей по выведению правил, закономерностей языка, сведений о языке на основе текста с избыточными данными, на основе схем или вопросов. Например, так выводится определение текста (1 класс), правило правописания проверяемой безударной гласной (2 класс), правило правописания Ъ в именах существительных после букв шипящих согласных и др.

Достижению результата личностного развития способствует и прямое обращение к ученику во многих формулировках заданий; красочное и разнообразное оформление учебных пособий, оптимальное использование содержательных наглядных образов; преобладающее число проблемных, творческих заданий, в целом разнообразие заданий. Свою роль играет и подбор текстов, которые охватывают самые разные области интересов младших школьников. Авторы пытались избегать текстов назидательных, отдавая предпочтение текстам со скрытым смыслом, текстам ироничным, юмористическим.

Ученики сами выбирают форму выполнения задания: самостоятельно или в паре, в группе, фронтально. Различным может быть и распределение по группам – по их количеству и формированию: смешанные и отдельные группы мальчиков и девочек. Предоставление ученикам возможности принимать решение относительно формы работы является показателем уважения к их мнению, ставит их в позицию активных соиздателей учебного процесса, включает (и тем самым

формирует) самооценку. Оценка своих возможностей требуется в заданиях «На выбор», в заданиях, помеченных знаком «Учим друг друга», а также при выполнении заданий в рубрике «Проверь себя».

Метапредметные результаты

Овладение базовыми логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установление аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, подведение под понятие, классификация и обобщение.

Формирование данных умений является условием и результатом разработки курса русского языка с учетом объективно существующего единства языка и речи. По выражению Л.В. Занкова, развитие начинается там, где ребенок оперирует не отдельными фактами и явлениями, а их связями. Продолжим мысль знаменитого ученого: именно на перекрестках знаний и возникает проблема, за ней – познавательный импульс. Чтобы решить проблему, необходим анализ, синтез, сравнение, надо, рассуждая, установить причинно-следственные связи и сделать вывод – все это требует качеств ученика. Однако очень важно процессуально выстроить работу по развитию этих умений.

Остановимся на усложнении заданий на классификацию, которые являются одними из частотных в учебных пособиях. Классификация по своим внутренним психологическим механизмам основана на сложном соединении актов анализа и синтеза. В классификации реализуются также и возможности сравнения–различения и точного дифференцирования исследуемых объектов. Именно это универсальное умение содействует установлению связей и зависимостей, лежащих в основе систематизации и осмысленного усвоения знаний. Одновременно активизируется и внимание – в связи с необходимостью сосредоточиться на принципе классификации в ходе выполнения всего задания.

В учебных пособиях представлены задания, в которых обучающиеся классифицируют языковые факты:

- по одному заданному признаку (*Выпиши только гласные.*);

- по нескольким заданным признакам (*Подчеркни ударную гласную; подчеркни безударную гласную в корне слова, проверяемую ударением.*);
- по заданному признаку, но при выполнении классификации ребенок самостоятельно актуализирует другие, незаданные признаки (*Сгруппируй имена существительные по типу склонения. Для выполнения задания необходимо дифференцировать незаданные признаки: гласные – согласные, ударные – безударные, число, окончание, род.*);
- по самостоятельно найденному признаку с одним количественным указанием (*Раздели на две группы или на равные группы.*);
- по самостоятельно найденному признаку с несколькими количественными указателями (*Раздели данные слова на две равные группы.*);
- по самостоятельно найденному признаку без дополнительных указаний (*На какие группы ты разделишь слова?*);
- по нескольким самостоятельно найденным признакам без дополнительных указаний (*Запиши печатные буквы письменными строчными. Определи четвертый «лишний» звук и четвертую «лишнюю» букву: б а к ф.*).

Все виды классификации используются не последовательно, а параллельно. На каждом этапе обучения есть возможность предоставить учащимся полную свободу взгляда, так как всякое новое знание опирается на какую-либо базу.

Овладение способностью принимать и сохранять цели учебной задачи, осуществлять поиск средств ее выполнения.

Решению этой задачи способствует прежде всего постоянно поддерживаемая в системе развивающего обучения Л.В. Занкова новизна на уроке: или в содержании, или в деятельности учеников, или в организационных формах, или в отношениях.

Поясним, раскрыв этапы усвоения базового содержания, на каждом из которых активным лицом является ученик:

1) пропедевтическое ознакомление с определенной единицей усвоения (понятием, действием, правилом), сущностно связанной с актуальным содержанием для данного периода обучения;

2) открытие учениками правила (понятия, действия) в ходе выполнения системы заданий поискового характера, попытка его формулировки, сверка с вариантом учебного пособия, корректировка в случае необходимости;

3) включение этой единицы усвоения в новые связи при изучении новой темы, в которой будут зарождаться основы другой новой единицы усвоения.

Коротко опишем логику работы по освоению младшими школьниками состава слова. С букварного периода внимание учеников было направлено на смысловые элементы речи. Дети размышляли, почему так назвали подосиновик, подберезовик, опенок; Айболита, Незнайку, Мойдодыра и др. Опираясь на значение слова, они выбирали его написание: *Марина пошла на _____ (прут, пруд). Выступал индийский _____ (маг, мак)*. Постепенно накапливаемые знания и наблюдения, связанные с анализом смысла слова и его частей (*Оля – Оленька; ехал – въехал* и др.), создали условия для самостоятельного разведения учениками (при сравнении рисунков) понятий *родственные слова, формы одного и того же слова* для осознания значений каждой части слова (2 кл., тема «Что такое родственные слова и формы слов»). В качестве проверяемого знания состав слова изучается в 3 классе, где также акцент делается на значении морфем, на их роли в образовании новых слов, на сравнении родственных слов, форм слов и их роли в предложении. Далее ученики активно будут использовать и расширять полученные знания и умения в ходе новых наблюдений, новых открытий.

Научиться фиксировать внимание на цели деятельности и сохранять ее школьнику помогут разнообразные формы представления заданий (тексты; наглядный образ: рисунки, репродукции, схемы, таблицы, диаграммы, кроссворды, ребусы; устная форма); ограничение деятельности (напр., 2 кл. ч. 1: «Из «Справочника правописания» выпиши только существительные, обозначь их род. Девочки: слова на буквы Л и М, мальчики: слова на буквы Х, Ч, Ш, Я»).

Для успешного выполнения учебной задачи в учебных пособиях предусмотрено сочетание в заданиях разных уровней умственной деятельности, а также задания, направленные на освоение социальной роли обучающегося.

Формирование умения планировать, контролировать, оценивать учебные действия в соответствии с поставленной учебной задачей и условиями ее реализации, вносить необходимые коррективы в действия.

Эти важные для организации продуктивной учебной деятельности и самые трудные для младшего школьника умения формируются прямым и косвенным путем. Прямой путь, – когда ребенку предлагаются, например, задания на осознание способа деятельности («*Какие шаги надо сделать, чтобы правильно выбрать букву?*») или системы знаний («*Какие знания тебе потребовались для выполнения задания?*»), задания на осознание границы знания и незнания («*Что из этого определения тебе уже известно, что еще не известно?*»), прямо стимулирующие осознание этапов своей деятельности, развивающие способность к рефлексии. Эту же роль выполняет и рубрика «Проверь себя».

Косвенные пути связаны с решением всех проблемных заданий, которые доминируют в учебных пособиях. Например, 3 кл., ч. 1: «*Запиши предложения. (Следуют предложения, составленные из нарицательных и собственных имен существительных с омонимичными предлогами и приставками.) Какие выводы ты сделал (сделала), вытолпив это задание?*»; «*Любой ли капитан – командир? Любой ли командир – капитан?*» Обдумывая решение подобных учебных задач, ученик вынужден ставить цель, планировать свою деятельность, рассуждать, находить различные варианты решения, выбирать наиболее адекватный и затем оценивать результат и, если надо, корректировать его.

Работа в группе и парами (см. соответствующие знаки) поможет школьнику в сотрудничестве научиться понимать и удерживать ориентиры действия в учебном материале, выделенные учителем.

Следующим уровнем в освоении этих умений являются задания, помеченные знаком «Учим друг друга». Выполняя такие задания, ученик или самостоятельно формулирует задание к материалу, представленному в пособии, или самостоятельно составляет и содержание упражнения и формулирует к нему задание, дети договариваются об объеме задания, о форме выполнения, консультируются друг с другом и с учителем, где можно найти материал, договариваются

о способах организации проверки. В такой деятельности, которая обогащает детей опытом, необходимым и при выполнении проектно-исследовательской деятельности, актуализируются все умения, необходимые для реализации этапов любой деятельности.

Использование различных способов поиска (в справочных источниках, у взрослого), сбора, анализа информации; участие в подготовке проекта, исследования, его оформлении, презентации.

Первоначальный навык поиска информации связан со свободной ориентацией ребенка в учебном пособии, что стимулируется постоянными обращениями к прежде выполненным заданиям, упражнениям, к текстам, специально выделенным в пособии, к широко представленным словарным статьям, справочному материалу, который обогащается от класса к классу.

К 4 классу ученики имеют представление о детских энциклопедиях по языкознанию и о разнообразии словарей по языку: толковый, орфографический, обратный, грамматический, морфемно-орфографический, школьный словообразовательный, этимологический, эпитетов, синонимов, антонимов, фразеологизмов, иностранных слов, учебный словарь сочетаемости слов русского языка.

В упражнениях требуется обращение к дополнительным источникам. Например, 1 кл.: после решения орфографической задачи дано задание: *«Проверь себя. Чем ты воспользуешься?»*; 4 кл., ч. 1: *«Значение каких слов ты не знаешь? Попробуй их понять по смыслу текста и предложений. Не получилось? Какой словарь тебе поможет: орфографический, толковый, этимологический, словарь эпитетов, синонимов? Запиши незнакомые слова и их значение»*.

Работая с заданиями учебного пособия, дети осознают структуру текста, учатся доказывать, задавать вопросы. Вся эта работа является системной подготовкой к проектной и исследовательской деятельности: во 2 классе – о временах года, в 3 классе – составление «Банка заданий по орфографии», в 4 классе – составление «Банка заданий», «Великие люди России» и/или «Темы природы, добра и зла, взаимоотношений между людьми в творчестве твоего народа». Такой

же опыт ученики получили на уроках литературного чтения, окружающего мира и всех других учебных предметов, так как все программы предполагают поиск дополнительной информации, ее обработки и изложения (устного или письменного).

Тем самым ведется системная работа и по развитию информационно-культурной культуры младших школьников, читательской грамотности, которая поддерживается в учебных пособиях 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, по нахождению дополнительной информации, по работе со справочным материалом, а также по составлению собственных текстов.

К концу 4 класса младшие школьники приобретут опыт по поиску и фиксации необходимой информации; начнут ориентироваться в источниках информации (в учебных пособиях, в дополнительной литературе, Интернете, при общении с одноклассниками, учителем, взрослым); приобретут умение работать с информацией, представленной в разных форматах (тексте, рисунке, таблице, схеме, модели слова), понимать, анализировать, преобразовывать и дополнять ее, а также создавать свою собственную информацию в устной и письменной форме, оформлять ее и представлять (в т. ч. и в виде презентации).

Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

Очевидно, что в информационную эпоху ориентирование в знаково-символических средствах и владение ими становится одним из показателей функциональной грамотности человека. Поэтому в учебных пособиях широко представлены знаково-символические средства:

1) помогающие ученику ориентироваться в учебном пособии (см. оборот титула пособий по русскому языку для 1–4 классов);

2) помогающие освоению русского языка: буквы, модели слов, схемы состава слов, словосочетаний, предложений, схемы правил, знаки препинания, знаки в реbusах.

Осваивая знаково-символические средства, учащиеся учатся переводить вербальную (текстовую) информацию в графическую (в таблицы, диаграммы, кроссворды) и наоборот. Они начинают понимать, что одна и та же информация может быть представлена в различных форматах.

Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с учебной задачей; построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации; строить сообщения в устной и письменной формах.

Символично, что учебное пособие каждого года открывается и заканчивается главами, так или иначе связанными с развитием речи: 1 кл. – «Речь устная и письменная», «Предложение и текст»; 2 кл. – «Что нужно для общения», «Законы языка в практике речи»; 3 кл. – «Что нужно для общения», «Как из предложений образуется текст»; 4 кл. – «Что нужно для общения», «Законы языка в практике речи». Тем самым подчеркивается, что средства языка живут только в речи. Дается возможность ученику в начале года и в конце года на новом языковом материале осознать, какими средствами он уже умеет грамотно пользоваться, какие проблемы сохранились и что нового он узнает в наступающем или следующем учебном году. Приведем примеры первых заданий в учебных пособиях 1 и 4 классов.

1 кл., упр. 1: *«Что так, а что не так в этой речевой ситуации? Какова цель речи малышки: она радуется, жалуется, рассказывает о чем-то? Какова цель речи мальчика?»* Упр. 2 (инсценировка): *«Как ты успокоишь малышку? Какой у тебя голос? Какое выражение лица? Какие жесты ты используешь? К какой речи относятся эти средства?»* Упр. 3: *«Напиши правильно слово, которое девочка еще не выговаривает. Какие звуки она не произносит? Что ты знаешь об этих звуках? К какой речи относятся звуки, к какой – буквы?»*

4 кл., упр. 1: *«Прочитайте. Инсценируйте ситуацию. Придумайте ее продолжение. Исследуйте, что вы, четвероклассники, уже знаете по русскому языку, а что еще нет. Но прежде ознакомьтесь со справочным материалом пособия. В каких случаях он вам поможет?»* (Далее следу-

ют задания, связанные с разными разделами науки о русском языке, среди них есть еще не изученный материал для определения: что уже знаю, а чего еще не знаю.)

Подобные многоаспектные задания, которые в учебных пособиях представлены в самых разных вариантах, развивают способность оценивать правильность выбора языковых и внеязыковых средств устного общения в разных речевых ситуациях, соблюдать правила речевого этикета и устного общения. Дети учатся слышать партнера, реагировать на его реплики, они учатся правилам общения с младшими, ровесниками, взрослыми. Дети представляют, переживают самые разные ситуации.

В учебных пособиях для 1–4 классов представлены тексты всех стилей и жанров, авторские лингвистические миниатюры, произведения устного народного творчества во всем богатстве его жанров, тексты русских и зарубежных авторов. Много текстов юмористических, шутливых. Разнообразие текстов дает реальную возможность исследовать их художественные и 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 общаться.

В учебных пособиях для 2 класса дети на практическом уровне знакомятся с признаками текстов разных типов: описанием, повествованием, рассуждением, знакомятся с особенностями текстов, написанных в разных стилях на одну и ту же тему. В 3 классе начинается систематическая работа не только по осознанию признаков разных типов и стилей текста, но и по самостоятельному созданию таких текстов.

Готовность признавать и учитывать другое мнение и позицию, излагать свое мнение, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; самоорганизация, самоконтроль и взаимный контроль.

Чтобы формирование названных умений осуществлялось системно, в учебных пособиях предусмотрены знаки, побуждающие учеников к совместной деятельности: работа в па-

рах, работа в группе; задания для мальчиков, задания для девочек; учим друг друга. Процессуальность заданий, помеченных знаком «Учим друг друга», следующая: в 1, 2 классах это подбор слов, предложений по аналогии с выполненным заданием и его содержанием, обмен заданиями, их выполнение и взаимопроверка.

В 3 классе значение этого знака дополняется проектом по составлению «Банка заданий по усвоению орфографических правил». Подробное описание проекта дано в справочном материале, а введение первого такого задания сопровождается подробной инструкцией:

«Составь задание, которое поможет и тебе, и одноклассникам запомнить новые словарные слова. Обсудите, какие могут быть варианты оформления работы: записать слова; записать слова и пропустить орфограммы; сочинить с ними предложения; придумать ребусы, кроссворд; подготовить рисунки. Выбери самый интересный для себя вариант. Составь задание самостоятельно или с кем-то в паре. При необходимости проконсультируйся у учителя. Подумайте, как вы организуете работу с подготовленным материалом». При дальнейшей работе подробность инструкции сокращается: *«Просклоняй существительные **дуб, березка, ель**. Оформи запись так, чтобы можно было поработать с орфограммой гласного в окончании существительных. Обсудите порядок выполнения работы и ее проверки»; «Оцени, как выполнил задание твой одноклассник: проверь его (ее) работу и напиши свое мнение. Теперь проверь свой отзыв: написано понятно, корректно, доказательно?»*

При организации активной познавательной деятельности обучающихся, а именно таковой она является в системе развивающего обучения, естественны рассуждения детей, дискуссии, обсуждение разных точек зрения, сравнение своего мнения с мнением одноклассников или автора текста, учебного пособия. Кроме того, дети знакомятся с особенностями построения и применения монолога, диалога.

Содержание и методический аппарат учебного пособия 1 класса

ПРОГРАММА 1 КЛАССА

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

(50 часов)

I. Развитие речи

Устная речь (слушание, говорение)

Продолжение работы по всем направлениям, обозначенным в программе курса «Обучение грамоте».

Выбор средств устного общения в соответствии с целью, ситуацией устного общения на уроке, в школе, в быту, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста. Соответствие словаря речевого этикета ситуации и собеседнику. Инсценировки.

Использование в общении жизненного опыта детей, ситуаций из прочитанных рассказов, знакомых мультфильмов и фильмов.

Понимание прослушанного текста.

Составление текста (устно) из 3–5 предложений по сюжетным картинкам и наблюдениям.

Письменная речь (чтение, письмо)

Чтение с соблюдением интонации и пауз в соответствии со знаками препинания в конце предложения.

Различение слова и предложения; вычленение слова из предложения.

Находить в тексте слова, значение которых требует уточнения.

Сопоставление набора предложений и текста. Ознакомление с признаками текста: тема, смысловое единство предложений в тексте. Заглавие текста. Представление о частях текста (вступление, основная часть, заключение) на примере научно-популярного текста, записки, поздравительной открытки; красная строка; абзац. Восстановление деформированных текстов (нарушен порядок предложений, предложения простые, короткие).

Сравнение особенностей языка (по стилю) в письменных текстах с одинаковым предметом описания, например, описание животного в сказке, в статье энциклопедии или словаря и пр.

Составление предложений из набора форм слов.

II. Система языка

Фонетика и орфоэпия

Наблюдение связи звуковой структуры слова и его значения.

Вычленение звуков из слова.

Различение понятий «звук» и «буква».

Различение в слове звуков гласных–согласных (в том числе различение в слове согласного звука [й'] и гласного звука [и]).

Нахождение в слове ударных и безударных гласных звуков. Вывод о словообразующей функции ударения. Произношение звуков и сочетаний звуков в соответствии с нормами современного русского литературного языка (список слов см. в «Справочнике произношения» в учебном пособии).

Различение согласных звуков: мягких–твердых, звонких–глухих. Парные звуки: мягкие–твердые, звонкие–глухие. Обобщение случаев указания на мягкость согласных.

Различение непарных звонких согласных; непарных глухих согласных; шипящих согласных. Различение непарных твердых согласных [ж], [ш], [ц], непарных мягких согласных [й'], [ч'], [щ'].

Умение определять количество слогов в слове; делить слова на слоги; определять в слове ударный слог.

Графика

Обозначение на письме мягкости согласных звуков буквами *е, ё, ю, я* и буквой *ь* в конце слова. Вывод об отсутствии специальных букв для обозначения мягких и твердых согласных.

Отсутствие звукового обозначения у букв *ь* и *ъ*. Их роль в слове. Наблюдение вариантов обозначения звука [й'].

Установление соотношения звукового и буквенного состава в словах типа *крот, соль, ёлка*.

Использование небуквенных графических средств: пробел между словами, знак переноса, абзац (последнее при списывании).

Знание алфавита: правильное называние букв алфавита, использование знания последовательности букв русского алфавита для упорядочения небольшого списка слов.

Писать аккуратным разборчивым почерком без искажений прописные и строчные буквы, соединения букв слова.

Лексика (на ознакомительном уровне)

Номинативная (назывная) функция слов. Представление о слове как единстве звучания и значения. Практическое ознакомление с синонимами, антонимами, многозначностью (без введения понятий).

Состав слова (морфемика) (на ознакомительном уровне)

Нахождение в ряду слов родственных (однокоренных) слов. Различение (с опорой на рисунки) однокоренных слов и слов одной тематической группы; однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Начальное (с опорой на рисунки) разведение понятий: разные (родственные) слова, формы одного слова.

Морфология

Представление о лексическом и грамматическом значении слов. Грамматические группы слов (части речи): существительные (слова, обозначающие предметы), прилагательные (слова, обозначающие признаки предмета), глаголы (слова, обозначающие действие предмета). Умение опознавать имена одушевленные и неодушевленные, имена существительные собственные. Ознакомление с грамматическими признаками рода и числа.

Синтаксис

Различение предложения и слова (осознание их сходства и различий). Сравнение набора слов и предложения. Составление предложения из набора форм слов. Сравнение слова с предложением из одного слова.

Формулирование существенных признаков предложения: законченность мысли и интонация конца.

Различение предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные, побудительные; по интонации (эмоциональной окраске): восклицательные и невосклицательные (на ознакомительном уровне).

Сравнение предложений по смыслу при изменении форм отдельных слов, служебных слов (предлогов, союзов), интонации (логического ударения, мелодики, пауз), порядка слов. Сравнение предложений по смыслу при замене слова, при распространении другими словами.

Диктовка предложений, запись их схемами. Составление схем предложений, их многозначность.

III. Орфография и пунктуация

Определение случаев расхождения звукового и буквенного состава слов. Орфографическое чтение (проговаривание) как средство самоконтроля при письме под диктовку и при списывании.

Понятие орфограммы. Использование орфографического словаря (см. в учебном пособии).

Применение правил правописания:

- раздельное написание слов в предложении;
- знаки препинания (**.?!)** конца предложения;
- прописная буква в начале предложения и в именах собственных;
- перенос слов по слогам (простые случаи);
- написание гласных **и, а, у** после шипящих согласных **ж, ш, ч, щ** (в положении под ударением);
- непроверяемые гласные и согласные в корне слова (перечень слов в учебном пособии);
- отсутствие мягкого знака в сочетаниях букв **ч, щ** с другими согласными, кроме **л**;
- списывание (без пропусков и искажений букв) слова и предложения, тексты объемом не более 25 слов;
- написание под диктовку (без пропусков и искажений букв) слова, предложения из 3–5 слов, тексты объемом не более 20 слов, правописание которых не расходится с произношением;
- находить и исправлять ошибки на изученные правила, описки.

Использовать изученные понятия в процессе решения учебных задач.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

В данном тематическом планировании на изучение систематического курса русского языка заложено 50 часов.

Как вы знаете, при планировании курса обучения грамоте и курса русского языка (всего курса 1 класса) были предусмотрены 15 часов резерва. Использование этого резерва на любом из этапов обучения зависит от особенностей конкретного класса.

Приведенное ниже планирование предлагает распределение по темам 50 часов.

Основная задача первого года обучения русскому языку – на широком словесном материале, когда уже нет ограничений словаря по причине неумения писать какие-то буквы, обобщить сведения, полученные в период обучения грамоте, и углубить наблюдения, которые необходимы для дальнейшего движения.

При планировании важно обозначенный в программе и в содержании учебного пособия материал разделить на следующие категории:

- 1) усвоенный классом за период обучения грамоте;
- 2) вызывающий определенные трудности;
- 3) новый материал.

Такое осмысление содержания учебного пособия позволит учителю откорректировать предлагаемое нами тематическое планирование и наметить поурочное планирование в соответствии с особенностями своего класса и отдельных учеников.

Напоминаем, что учебное пособие и, соответственно, планирование его содержания построены таким образом, чтобы, прежде всего, познакомить детей с новым материалом (раздел «Слово – речи основа»).

В то же время структурирование заданий как многоаспектных, позволяет постоянно обращаться к материалу, знакомому по периоду обучения грамоте (см. раздел «Звуки и буквы»).

В заключительных темах «Лексическое значение слова» и «Предложение и текст» ученики наблюдают возможности изученного материала в передаче смысла.

**ВАРИАНТ
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ**

1 КЛАСС
(50 часов)

Речь устная и письменная	7 ч
Слово – речи основа	17 ч
Значение слова	2 ч
Грамматические группы слов	5 ч
Имена собственные. Большая буква в именах собственных	6 ч
Алфавит	4 ч
Звуки и буквы	16 ч
Обозначение буквами гласных звуков. Слог	4 ч
Ударение.	3 ч
Обозначение на письме согласных звуков. Шипящие согласные звуки. Правописание сочетаний <i>жи, ши, ча, ща, чу, шу</i> , букв <i>ч, щ</i> с буквами согласных	6 ч
Лексическое значение слова	6 ч
Предложение и текст	3 ч
Подведение итогов	1 ч

**ПЛАНИРУЕМЫЕ ПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОГРАММЫ**

О достижении обучающимися средствами курса русского языка личностных и метапредметных результатов было сказано в первом разделе. Подробнее остановимся на предметных результатах начального года обучения.

К концу обучения в 1 классе обучающийся научится:

- различать слово и предложение; вычленять слова из предложений;
- вычленять звуки из слова;
- различать гласные и согласные звуки (в том числе различать в слове согласный звук [й'] и гласный звук [и]);

- различать ударные и безударные гласные звуки;
- различать согласные звуки: мягкие и твердые, звонкие и глухие (вне слова и в слове);
- различать понятия «звук» и «буква»;
- определять количество слогов в слове; делить слова на слоги (простые случаи: слова без стечения согласных); определять в слове ударный слог;
- обозначать на письме мягкость согласных звуков буквами е, ё, ю, я и буквой ь в конце слова;
- правильно называть буквы русского алфавита; использовать знание последовательности букв русского алфавита для упорядочения небольшого списка слов;
- писать аккуратным разборчивым почерком без искажений прописные и строчные буквы, соединения букв, слова;
- применять изученные правила правописания: раздельное написание слов в предложении; знаки препинания в конце предложения: точка, вопросительный и восклицательный знаки; прописная буква в начале предложения и в именах собственных (имена, фамилии, клички животных); перенос слов по слогам (простые случаи: слова из слогов типа «согласный + гласный»); гласные после шипящих в сочетаниях жи, ши (в положении под ударением), ча, ща, чу, щу; непроверяемые гласные и согласные (перечень слов в орфографическом словаре учебного пособия);
- правильно списывать (без пропусков и искажений букв) слова и предложения, тексты объёмом не более 25 слов;
- писать под диктовку (без пропусков и искажений букв) слова, предложения из 3—5 слов, тексты объёмом не более 20 слов, правописание которых не расходится с произношением;
- находить и исправлять ошибки на изученные правила, описки;
- понимать прослушанный текст;
- читать вслух и про себя (с пониманием) короткие тексты с соблюдением интонации и пауз в соответствии со знаками препинания в конце предложения;
- находить в тексте слова, значение которых требует уточнения;
- составлять предложение из набора форм слов;

- устно составлять текст из 3–5 предложений по сюжетным картинкам и наблюдениям;
- использовать изученные понятия в процессе решения учебных задач.

ХАРАКТЕРИСТИКА УМК «РУССКИЙ ЯЗЫК. 1 КЛАСС»

Личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению предполагают установление взаимосвязи между процессами изучения и использования языка. Именно эта идея и легла в основу концепции данного УМК по русскому языку. Выдвижение на первый план цели развития речи первоклассников создает условия для их личностного развития, для формирования метапредметных и предметных умений.

Печатная форма учебного пособия

Учебное пособие «Русский язык. 1 класс» преемствен с УМК по обучению грамоте (авторы Н.В. Нечаева, К.С. Белорусец) и является частью УМК по русскому языку, разработанного с 1 по 4 класс.

В пособие включен материал как традиционный, так и нетрадиционный для 1 класса.

Традиционными являются темы: «Звуки и буквы», «Раписание большой (заглавной) буквы», «Алфавит», «Предложение и текст». К нетрадиционным относятся темы «Речь устная и письменная», «Лексическое и грамматическое значение слова», а также инсценировки речевых ситуаций. Включение двух последних тем и инсценировок соответствует задачам курса русского языка, сформулированным выше.

Все темы даются в их тесной взаимосвязи, которая достигается наличием сквозных тем. К ним относятся практически все разделы языка, изученные в букварный период, и разделы, осваиваемые школьником в данном пособии. Это фонетический материал, орфография, наблюдения словообразования и словоизменения, различия слов по морфо-

логическим признакам, ознакомление с лексическими особенностями слов, различение предложений по цели и интонации, практическое освоение средств устной речи, подходы к пониманию типов текста, его функций и структуры. *В каждой теме звучат в качестве фона уже пройденные темы.* Вместе они представляют широкое содержательное поле, на котором каждый ученик сможет раскрыть свои возможности.

Многоаспектность содержания, кроме того, обеспечивает многократность возвратов к уже изученному в постоянно меняющихся речевых ситуациях. Для развития детей важно, что создаются условия для их работы не с отдельными фактами языка, а с их связями, которые постепенно множатся и усложняются.

Достижению планируемых результатов (см. Программу) способствуют следующие виды учебной деятельности:

- игры и эксперименты (со звуками и буквами, словами, грамматическими признаками, предложениями, текстами);
- работа с учебными моделями (слова, устные высказывания, тексты, схемы);
- наблюдения, обсуждение, описание и анализ (слова, предложения, тексты; особенности их построения и употребления; порядок действий);
- группировка, упорядочение, выделение, классификация, сравнение на основе анализа и синтеза;
- преобразование и создание (списки слов, предложения, тексты, в том числе определения понятий и т.д.);
- письмо (списывание, письмо под диктовку орфографически, творческие работы и т.д.).

Построение содержания учебного пособия и задания к упражнениям способствуют формированию универсальных учебных действий, что было проиллюстрировано выше. Добавим, что коммуникативную грамотность, в том числе овладение средствами учебного сотрудничества, формирует материал всего пособия, особо выделяем инсценирование; умение самостоятельно работать, самоанализ и самоконтроль, классификация, обобщение и др.). Для обычного ученика выполнение названных и подобных им заданий доступ-

но благодаря их систематичности и постепенному усложнению. Такие задания обладают высоким развивающим потенциалом и преобладают в учебном пособии по отношению к заданиям репродуктивным.

В пособии подобраны близкие этому возрасту произведения устного народного творчества, тексты таких авторов, как А. Барто, С. Маршак, В. Берестов, М. Пляцковский, М. Яснов, В. Сутеев и др., а также доступные для понимания отрывки из произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.Н. Толстого, И. Никитина. Включены также и авторские лингвистические миниатюры, которые помогают детям освоить трудные случаи ударения, орфограмму, разобраться с фонетическим материалом. В учебном пособии много ситуаций шуточных, юмористических.

Иллюстративный материал учебника представлен рисунками, схемами, ребусами, которые носят обучающий характер: наглядный материал помогает осознать речевую ситуацию, составить слово, правило, отгадать загадку и пр. Характер рисунков соответствует возрасту ребенка: они выполнены в мультипликационной манере и совершенно неагрессивны.

Учебное пособие начинается со справочных страниц, на которых представлен материал, знакомый детям по периоду обучения грамоте, и алфавит. Заканчивается пособие справочниками правописания и произношения и содержанием. Весь этот аппарат закрепит умение ребенка работать с учебной книгой при его переходе во второй класс. А такие рубрики, как «Запомни!», «Наш словарь», «Говори правильно», начинают формировать культуру работы со словарной статьей.

Таким образом, учебное пособие учитывает возрастные и психологические особенности первоклассников. Это доказывает вы-шеприведенный его анализ, свидетельствующий:

- о последовательном включении первоклассников в ведущую для них учебную деятельность, причем деятельность самостоятельную, продуктивную;
- об учете при отборе материала и иллюстрировании книги интересов и жизненного опыта детей.

Это подтверждается и следующими данными:

- объем учебного материала (207 упражнений) соответствует нормам учебного времени (50 часов);
- материал для письменного выполнения чередуется с заданиями, которые выполняются устно, что позволит учителю строить урок в соответствии с физиологическими возможностями школьников и фактором времени.

Одна из важнейших функций освоения родного языка – воспитывающая. Язык, воплощаясь в речи, включает человека в общество, способствует его социализации. Учебное пособие пронизано этой идеей и реализует ее. Воспитательный смысл придают пособию и тексты на тему Родины, России, великих предков-россиян, отношений между старшими и младшими и на вечные темы добра и зла.

Материал учебника организован с использованием условных знаков в соответствии со смыслом рубрики:



восклицательным знаком выделен материал для обязательного усвоения;



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



маски предлагают инсценировать речевую ситуацию или прочитать текст по ролям;



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



учим друг друга.



Знаки, указывающие на возможные формы работы: работа в паре или в группе.

Рубрики «Наш словарь», «Запомни», «Говори правильно» придают пособию и справочный характер. Все упомянутые в этих рубриках слова, а также другие, трудные для написания и произношения слова, встречающиеся в пособии, даны в конце книги в «Справочнике правописания» и «Справочнике произношения». Обязательный для усвоения минимум слов с непроверяемыми написаниями выделен полужирным шрифтом.

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.).

Структура, содержание и художественное оформление печатной и электронной форм учебного пособия полностью соответствуют друг другу. Вместе с тем образовательные возможности традиционного учебника расширяются за счет активного использования мультимедийных и интерактивных элементов (ресурсов), количество которых определяется педагогической целесообразностью.

Электронная форма 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 учебном 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.

Электронное сопровождение образовательного процесса дает дополнительные преимущества и для педагогов, и для учеников, расширяет возможности реализации требований ФГОС начального общего образования. Более детально конкретные технические и методические вопросы работы с ЭФУ рассматриваются в Инструкции, которая размещена на сайте издательства.

Я пишу грамотно. Рабочая тетрадь. 1 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 1 класса. Она 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.

Звуки и буквы. Учусь русскому языку

В рабочую тетрадь (автор О.А. Мельникова/под редакцией Н.В. Нечаевой) включены различные по форме и содержанию тренировочные упражнения и игровые задания, в основе которых – звуко-буквенный анализ.

Дети освою трудные для этого возраста темы (различные согласных мягких и твердых, звонких и глухих, употребление **ь** и йотированных букв, место ударения в слове, деление на слоги, перенос слов, написание сочетаний **жи-ши, ча-ща, чу-щу**, большой буквы в именах собственных).

Обучающиеся научатся понимать задания, представленные в разных формах, удерживать цель деятельности, самостоятельно выполнять работу, осуществлять самоконтроль.

Большое количество рисунков, ребусов, кроссвордов дает возможность и для лексической работы.

Диагностические комплексные работы на основе единого текста. 1 класс

Рабочая тетрадь под таким названием (автор Н.Е. Воскресенская) включает задания по четырем предметам – русскому языку, математике, окружающему миру и литературному чтению.

При их выполнении оценивается уровень достижения предметных и личностных результатов, сформированности

предметных и метапредметных УУД, навыков работы с текстом, умения читать текст, понимать прочитанное, выполнять инструкции, извлекать и интерпретировать информацию, использовать затекстовые знания.

Тетрадь автономна, не требует привлечения дополнительных материалов, ресурсов учебных пособий и обращения к другим источникам. В работах предусмотрены задания базового и повышенного уровня сложности, содержание полностью соответствует ФГОС начального общего образования 2021 г. Методические подходы к составлению заданий учитывают принципы оценки уровня сформированности функциональной грамотности.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Различия и связи между учебно-исследовательской и проектной деятельностью на материале русского языка были раскрыты в методических рекомендациях к периоду обучения грамоте. Здесь мы очень коротко остановимся на этом вопросе и, главное, проиллюстрируем примерами из учебного пособия русского языка для 1 класса.

Напомним, что учебно-исследовательская деятельность рассматривается как существенная и определяющая основа Всероссийской проверочной работы. Учебно-исследовательская деятельность понимается как самостоятельная деятельность обучающихся по восприятию, анализу, интерпретации данного ему материала и формулированию собственного вывода. Она может осуществляться как индивидуально, так и в паре, и в группе.

В ходе проектной деятельности ученики осуществляют все действия, необходимые для учебно-исследовательской деятельности, а также сами ищут информацию, соответствующую заданной теме, и сами оформляют ее в виде доклада или альбома, компьютерной презентации.

Особенности организации учебно-исследовательской деятельности на уроках русского языка в 1 классе (последние 50 часов в учебном году)

К концу 1 класса дети все еще читают недостаточно хорошо для того, чтобы самостоятельно осуществлять все этапы проектной деятельности, поэтому акцент, как и в период обучения грамоте, делается на формировании учебно-исследовательской деятельности. На формирование именно такой деятельности нацелено обучение в системе Л.В. Занкова и обучение русскому языку в частности, как это было показано в ходе анализа УМК «Русский язык. 1–4 класс» в первой главе и его возможностей для достижения планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных).

Ниже раскроем **основные типы заданий**, способствующих формированию учебно-исследовательской деятельности. Базой для ее формирования являются задания учебного пособия по русскому языку для 1 класса и рабочей тетради «Звуки и буквы. Учусь русскому языку».

1. Разноуровневый, многоаспектный анализ учебного материала на уровне текста, предложения, слова.

Работа в 1-ом классе по осмысленному восприятию слова, предложения, чужого высказывания (текста) и созданию своего связного высказывания раскрыта в данных методических рекомендаций при описании всех разделов. Но, кроме того, ей посвящены разделы: «Слово» и «Предложение и текст».

Приведем пример работы по многоаспектному анализу текста, что приближает ее к тем действиям, которые совершает ученик, выполняя комплексную проверочную работу, в основе которой – учебное исследование данного содержания.

Рассмотрим упр. 24 из первого параграфа пособия:

Ползет, шипит живой канат,
Несет в себе опасный яд.

Задания и вопросы с пояснениями:

- **Отгадай загадку.** (Чтобы избежать простого припоминания отгадки, формулируется следующий вопрос, который требует анализа слов загадки, доказательности ответа.)

• **Какие слова помогли отгадать загадку? Что они обозначают: предмет, признак предмета, действие предмета?** (Весьма продуктивным средством активизации мыслительной деятельности школьников являются неверные предположения учителя. Напр.: «А я думаю, что это не змея, а шланг, по которому идет газ для наших плит». Дети удивляются, смеются, но не поддерживают мнение учителя, так как в загадке говорится, что канат живой.)

• **Запиши отгадку.** (В зависимости от планируемого объема письма на этом уроке и уровня навыка письма у ваших детей возможно написание не только отгадки, но и загадки. В любом случае обратите внимание на правописание буквы **и** после шипящих.)

• **Выпиши из загадки рифмующиеся слова. Сравни звуки и буквы в конце рифмующихся слов.** (Сравнивается звучание ударных гласных звуков: звук один [а], буквы разные **а, я**, – и звучание конечных согласных: звуки одинаковые [т], буквы разные **т, д**.)

Главное в этом **многоаспектном задании** то, что каждый ребенок найдет свою нишу, ведь задание затрагивает и фольклор как жанр литературы, и разные разделы русского языка. Явления языка предстают перед ребенком целостно: в тесном переплетении цели речи, смысла слова и грамматических законов. Интеграция содержания – одно из важнейших условий комплексного формирования УУД.

Ученики на доступном для них уровне анализируют материал с разных сторон, переключаясь с одного аспекта на другой, чего и требует от первоклассников Всероссийская проверочная работа. Многоаспектность заданий к одному содержанию чрезвычайно важна для становления ученика, для воспитания волевых качеств личности, когда ребенок длительное время фиксирует свое внимание на одном содержании; для осознания своей успешности: не ответил на один вопрос, ответил на другие в рамках одного задания, работая со всем классом. Это существенное условие для индивидуализации обучения, это еще одна возможность постоянно возвращаться к изученному, включая его в новые связи,

и накапливать наблюдения над языком, которые пригодятся в будущем (в данном случае – оглушение звонких согласных в конце слова).

Проанализируем это упражнение с точки зрения формирования универсальных учебных действий и достижения предметных результатов, которые необходимы для его выполнения:

личностные:

- интерес к учебному материалу;
- ориентация на понимание предложений и оценок учителя и одноклассников;
- представление о своей этнической принадлежности;

регулятивные:

- умение читать и писать;
- ориентация в учебном задании;
- нацеленное восприятие текста;
- удержание цели деятельности;
- умение довести дело до конца;
- контроль или самоконтроль, исправление результатов работы при необходимости;

познавательные:

- планирование последующих действий, связанных с нахождением способов и средств выполнения задания, т.е. связанных с размышлением;
- активизация образного мышления с опорой на понимание лексического значения слов;
- группировка слов по заданному грамматическому значению;
- различение понятий «орфограмма»–«неорфограмма»;
- звуковой и звуко-буквенный анализ слов;
- подведение анализируемых объектов под понятия;

коммуникативные:

- умения, требуемые при обсуждении вариантов ответов.

Все эти и другие универсальные учебные действия, которые постепенно формируются у учеников на предметной основе, составляют основу учебно-исследовательской деятельности и станут надежной предпосылкой для выполнения и ВПР, и проектной работы.

Из этого становится понятно, почему в УМК, разработанных в системе Л.В. Занкова, невозможны значки, указывающие, на какое конкретно УУД работает данное задание. Задания работают на их комплекс в разных сочетаниях.

2. Задания с недостающими данными (составление слов из одних букв согласных или гласных, составление предложений с пропуском обязательного члена; в формулировке правила упускается какой-то существенный признак; в тексте пропускается предложение, необходимое по смыслу; неполный план и пр.).

Тема: Обозначение гласных звуков буквами. Слог.



88. а) Попробуйте составить слова из каждой группы букв. Сделайте вывод.

чйа ёлак бшнк айю пьн

б) Выполни звуко-буквенный разбор составленных слов. Почему в некоторых словах расходится количество звуков и количество букв?

Здесь в ходе анализа заданных сочетаний букв дети делают вывод: для того, чтобы получилось слово (сейчас речь идет о словах с лексическим значением), необходимы и буквы гласных, и буквы согласных. Два сочетания букв не отвечают этому требованию: в одном нет букв гласных, а в другом нет букв согласных. Это упражнение характеризуется и многоаспектностью исследования заданного содержания: дети составляли слова (комбинаторные действия), дифференцировали понятия гласные/согласные звуки; выполняли звуко-буквенный разбор, активизируя понятия: гласные/согласные звуки; роль в слове двузвучных букв и мягкого знака. Пример показывает относительность деления упражнений на виды. Но такое деление необходимо для организации системной и систематической работы по формированию учебно-исследовательской деятельности.

3. Задания с избыточными данными (определение понятия, правила в виде научно-популярного текста, избыточный план, «лишнее» слово или предложение и пр.).

Такие задания тоже были проанализированы выше. Приведем один пример:

■ 171. а) Определи четвёртое «лишнее». Какое слово не подходит к другим по своему значению?

1. Ласточка, воробей, заяц, снегирь.
2. Берёза, смородина, дуб, ель.
3. Красный, белый, высокий, синий.

б) Запиши группы слов. Начни с их общего значения:

_____ : _____, _____, _____.

Выполняя подобные задания, ребенок осмысливает каждое понятие в ряду других понятий, сопоставляет его с другими по разным критериям, которые устанавливает сам. Это способствует формированию у него таких познавательных УУД, необходимых при работе с информацией, как умение анализировать изучаемые объекты окружающего мира с выделением их отличительных признаков, умение проводить сравнение, сериацию, классификацию заданных объектов, их подведение под понятие.

4. Исследование противоречия между общим правилом и его частным проявлением. Например: ученики знают, что **и** – показатель мягкости, но есть слова типа *ножи*; пытаются определить форму единственного числа существительного *очки* и пр.

Особенности проектной деятельности в 1 классе

Из предпосылок проектной деятельности, которые были выделены в методике обучения грамоте, учебное пособие русского языка 1 класса создает условия для формирования следующих умений:

- пользоваться знаковыми системами, прежде всего алфавитом (работа со схемами слов, предложений, правил, специальная тема «Алфавит»);
- видеть проблемы, задавать вопросы (напр., задания на придумывание вопросов к данному содержанию);
- находить несколько вариантов решения проблемы (напр., большинство заданий на классификацию и обобщение);
- различать существенное и несущественное (например, при описании животных);

- формулировать правила, давать определения понятиям (правило написания *жи-ши, ча-ща, чу-щу*; отсутствие мягкого знака в сочетаниях букв *ч, щ* с другими согласными и др.);
- классифицировать языковой материал, делать выводы, умозаключения (все задания, требующие распределить на группы, найти лишнее, объяснить готовое деление на группы и др.);
- проводить наблюдения наглядных объектов (опираясь на это умение, дети, например, учатся описывать животных);
- воспринимать и анализировать тексты (многоаспектные задания в каждом разделе учебного пособия);
- находить (с помощью взрослых и без нее) недостающую информацию и работать с ней (все мини-проекты, обозначенные в учебном пособии);
- структурировать материал, создавать текст (напр., составление рассказа по заключительной части; составление рассказа по началу и др.);
- определять границы собственного знания и «незнания» (напр., задания к правилам: «Обсудите, что из этого правила вы уже умеете делать, а чему еще надо учиться»);
- доказывать и защищать свои идеи, воспринимать идеи других, владеть навыками сотрудничества (наличие в учебном пособии указателей на работу в паре, группой, задания «Учим друг друга», работа с заданиями учебно-исследовательского типа).

Напомним *этапы* осуществления проектной деятельности:

- 1) ознакомление класса с темой;
- 2) обсуждение возможного набора подтем;
- 3) объединение учеников в группы, выбор подтемы;
- 4) распределение объектов поиска информации между членами группы;
- 5) обсуждение возможных источников информации;
- 6) целенаправленный сбор материала (информации), его анализ и систематизация;
- 7) оформление работы;
- 8) презентация проекта, его обсуждение.

Степень самостоятельности обучающихся на каждом из названных этапов будет индивидуальной как для разных классов, так и для разных групп учеников одного класса.

Она определяется учителем в соответствии с достигнутыми успехами детей в этой деятельности.

Темами мини-проектов и проектов могут быть те, которые отмечены специальным знаком, или рожденные жизнью, интересами класса. Мини-проектом может стать любое задание, которое требует выхода за рамки пособия.

Приведем два примера из учебного пособия «Русский язык. 1 класс».



5. Узнай у родителей о твоих особенностях произношения слов в раннем детстве. Запиши правильно эти слова. Отметь буквы, звуки которых тебе было трудно произносить. Какие это звуки?



187. Назови литературное произведение (или произведения), которое более всего запомнилось. Кто автор или авторы? Прочитай или выпиши самые любимые строки.

В выполнении первого мини-проекта участвует каждый ученик класса, работа может быть выполнена только с помощью родителей. В семейном характере и заключается ее ценность. Учитывая занятость родителей, на подобные мини-проекты необходимо обязательно предусматривать несколько дней.

Второй мини-проект ребенок еще не может выполнить самостоятельно. В данном случае ему могут помочь и учитель, и родители. Учитывая разную готовность детей к выполнению предлагаемой деятельности, мы последнее задание формулируем как вариантное: прочитай или выпиши самые любимые строки. На наш взгляд, вариантность в выполнении работы – обязательное условие для любого вида учебной деятельности на начальном этапе ее становления.

Первоначальный навык поиска информации связан со свободной ориентацией ребенка в учебном пособии, что стимулируется постоянными обращениями к прежде выполненным заданиям, к текстам, к широко представленным словарным статьям, справочному материалу, который обогащается от класса к классу.

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования системообразующим компонентом его конструкции являются требования к результатам образования. Эти требования распространяются не столько на достижение предметных результатов обучения, сколько на формирование универсальных учебных действий, что в широком смысле понимается как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Подробно применительно ко всему комплекту учебных пособий системы Л.В. Занкова данная проблема раскрыта в Примерной основной образовательной программе для школ, реализующих систему Л.В. Занкова¹. Здесь коротко раскроем организацию оценочной деятельности и учителя, и ученика при работе с УМК «Русский язык. 1 класс».

В системе развивающего обучения Л.В. Занкова предлагаются самые разнообразные формы оценки, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами, целью получения информации, особенностями класса.

Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность, и не подлежит итоговой оценке. Оценка личностных результатов при освоении курса «Русский язык» происходит в процессе наполнения портфолио/«портфеля достижений» обучающегося; участия в выставках, конкурсах, соревнованиях; учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Оценка сформированности метапредметных универсальных учебных действий может осуществляться различными способами. Приведем несколько возможных средств оценки:

¹ Образовательные программы. Начальное общее образование. 1–4 классы. Система Л.В. Занкова: учебно-методическое пособие: сост. Н.В. Нечаева, С.В. Сабина.

- методики, устанавливающие готовность детей к обучению русскому языку¹;
- мониторинг метапредметных универсальных учебных действий «Учимся учиться и действовать»²;
- диагностическая комплексная работа «Мои достижения»³, проводимая в конце учебного года, позволяет оценить сформированность у учащихся навыков осознанного чтения, умения работать с текстом, понимать и выполнять инструкции, используя знания по математике, русскому языку и окружающему миру.

Оценка достижения предметных результатов ведется в ходе выполнения самостоятельных и контрольных проверочных работ.

Проведение промежуточного контроля учитель может осуществить с помощью:

- заданий в учебном пособии для индивидуальной работы, работы в парах, группах;
- заданий в рабочей тетради;
- рубрики «Проверь себя» в учебном пособии;
- заданий в мультимедийном приложении «Проверь себя» – программы, устанавливаемой на компьютер и предназначенной для самостоятельной работы ребенка на уроках, во внеурочной деятельности и дома;
- контрольных и проверочных работ⁴.

Приведем вариант итоговой проверочной работы по отдельным разделам курса русского языка.

¹ О диагностике готовности школьников к обучению грамоте и русскому языку см.: Нечаева Н.В. Обучение грамоте: методическое пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 2022.

² Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий: рабочая тетрадь. 1 кл. / под ред. М.Р. Битяновой. – Москва: Просвещение, 2022.

³ Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Мои достижения. Итоговые комплексные работы: 1, 2, 3, 4 кл. / под ред. О.Б. Логиновой. – Москва: Просвещение, 2010 и след.

⁴ Контрольные и проверочные работы. 2-е полугодие. Система Л.В. Занкова / сост. С.Г. Яковлева. – Самара: Издательский дом «Федоров».

Вариант итоговой проверочной работы по отдельным разделам русского языка¹

При проведении контрольных работ на написание диктанта отводится один урок. Проверочные работы выполняются в течение нескольких уроков. Эти работы необязательно проводить за одну неделю. Вы можете отводить на них от 10 до 15 минут урока в зависимости от уровня сложности заданий и уровня подготовки вашего класса.

Владение устной речью

Форма изучения и показатели развития устной речи едины с 1 по 4 класс. 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 правильна;
- 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.

¹ Проверочные работы, ориентированные на контроль успешности освоения учеником отдельных разделов всех учебных предметов, печатаются ежегодно в газете «Начальная школа» ИД «Первое сентября».

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

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

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

Таблица

Владение устной речью

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

Владение письменной речью

Фонетический анализ, словарный запас, переключение от одного слова к другому (дополнительные сведения об орфографической зоркости)

Задание 1

(возможны варианты задания)

а) Задумай согласный звук. Запиши три слова, в которых этот звук был бы в начале слова. Подчеркни букву, обозначающую задуманный звук.

б) Задумай гласный звук. Запиши три слова, в которых этот звук был бы в конце. Подчеркни букву, обозначающую задуманный звук.

Оцениваются:

- 1) количество записанных слов;
- 2) соответствие слов задуманному звуку.

Орфографические ошибки в записи слов при выполнении данного задания не учитываются. Однако самостоятельное записывание слов может дать дополнительные сведения о сформированности графических умений, об орфографической зоркости: пишет опасные места наугад, делает пропуск или спрашивает о написании учителя.

Соотнесение печатного и письменного шрифтов, комбинаторные способности, знание алфавита, различение мягких и твердых согласных звуков и их букв

Задание 2

а) Запиши буквы письменным шрифтом в алфавитном порядке.

а б н к т о и с р

б) Составь из выписанных тобой букв как можно больше слов. Буквы можно повторять; можно использовать не все буквы.

в) В составленных словах отметь зеленым цветом буквы мягких согласных звуков и синим – буквы твердых согласных звуков.

Оцениваются:

- 1) количество выполненных заданий;
- 2) полнота и правильность выполнения каждого задания.

Проверка орфографической зоркости

Задание 3*

Прочитай. Возможные формулировки задания: 1) подчеркни все орфограммы; 2) подчеркни все опасные места.

По желанию учителя или исходя из условий образовательного процесса задание может быть предъявлено на другом материале аналогичного уровня сложности.

Примеры предложений:

- 1) На крыльце сидит пушистый кот.
- 2) Кот заснул. Во сне он видит мышку.

Оценивается полнота выполнения задания.

Если обучающийся не выделил букву парного глухого согласного звука в конце слова, то за ошибку это считать не следует. Возможны также подчеркивания пробелов между словами.

* Здесь и далее звездочкой отмечены диагностирующие задания. При оценивании контрольной работы в целом результат их выполнения не учитывается.

Списывание текста

Задание 4

Наиболее объективным показателем умения списывать текст является накопительная оценка результатов домашней и классной работ за последнюю неделю или две недели в зависимости от конкретных обстоятельств.

Фиксируются следующие недочеты: количество пропущенных/лишних букв и пунктуационных знаков, количество искажений и замен букв, большая буква в начале предложения, количество исправлений. Все ошибки на изученные и неизученные орфограммы фиксируются как искажение, замены букв.

Списывание может быть преднамеренным: в этом случае текст предъявляется с прямым заданием правильно его списать.

Приведем примеры текстов для списывания.

Детские очки

Мальчик подошёл к отцу и сказал:

– Папа, купи мне очки. Книгу хочу читать, как ты.

Отец купил ему очки, только детские. Это была «Азбука».

(По К. Ушинскому)

(26 слов)

Нелегко снимать зверей.

Заяц просит: «Поскорей!»

Мышь пищит: «Боюсь немножко,

Что увидит снимок кошка».

В. Берестов

(14 слов)

После списывания возможно задание на самопроверку: сверь свой текст с текстом на доске, исправь ошибки, если они есть.

Возможно и грамматическое задание: в первом предложении (в первой строчке) подчеркни буквы мягких согласных звуков (вариант: в словах первого предложения поставь ударение или подчеркни все орфограммы), подчеркни слова, которые нельзя перенести.

Списывание может быть и непреднамеренным как необходимый этап выполнения другого задания: грамматического или задания по восстановлению деформированного текста.

Оценка списывания

4-й уровень – переписывает правильно, без ошибок;

3-й уровень – допущены 1–2 ошибки или 1–3 исправления;

2-й уровень – допущены: а) 3–4 ошибки или 4 исправления; б) 1–2 ошибки и 1–3 исправления;

1-й уровень – работа показывает значительные затруднения у ученика при списывании.

Выявление готовности к усвоению орфографической темы следующего года обучения: буквы проверяемых безударных гласных в корне

Задание 5*

Выпиши только родственные (однокоренные) слова.

Левый, лев, налево, леворукий.

В выписанных словах поставь знак ударения.

Подчеркни буквы безударных гласных.

Оцениваются полнота и правильность выполнения.

Диктант

Задание 6

Проверяются правописание гласных после шипящих, написание имен собственных с большой буквы, обозначение мягкости согласных на письме, оформление предложения.

Ландыши

Коля и Оля зашли в чащу леса. Там цвели ландыши. Они как капельки. Хороши эти чудные цветы! Береги их!

(20 слов)

Порядок работы

Учитель читает предложения, после этого диктует слова каждого предложения с паузами между ними. Орфографически проговариваются «ошибкоопасные» части слов с неизученными орфограммами.

После того, как все обучающиеся запишут полный текст диктанта, учитель медленно читает каждое предложение, а ученики проверяют написанное.

Грамматические задания

1. В словах первого предложения поставь ударение.
2. Во втором предложении подчеркни буквы, обозначающие мягкие согласные звуки.
3. Выпиши из текста все имена детей, разделяя их для переноса.

Составление предложений из данных слов

Задание 7

Из данных слов составь как можно больше предложений. Формы слов можно менять. Можно использовать слово «и».

Роман подарить Алексей машинка

Назначение задания

Определить уровень усвоения учениками понятий «предложение», «слово», выявить способность к поиску разных вариантов словесного выражения мысли (комбинаторные возможности).

Количество вариантов связано с изменением порядка слов, с изменением и без изменения их форм, с подбором родственного слова, с выходом на повествовательные и вопросительные предложения. Например:

*Роман подарил Алексею машинку.
Алексей подарил Роману машинку.
Роман и Алексей подарили машинку.
Роман подарит Алексею машинку?
Алексей, подари Роману машинку.
Роману и Алексею подарят машинку.*

Оценка составления предложений

Оценивается только количество правильно составленных предложений.

Орфографические ошибки не учитываются.

4-й уровень – составлено не меньше 4 вариантов предложений;

3-й уровень – составлено 2-3 предложения;

2-й уровень – составлено 1 предложение;

1-й уровень – задание не выполнено.

Восстановление деформированного текста

Задание 8

На них созрело много шишек.
Ветер принёс в лес семена ели и сосны.
Теперь у белок есть сытный обед.
Вскоре там появились молодые деревца.
(24 слова)

Оценка составления текста

4-й уровень – все логико-смысловые связи установлены правильно;

3-й уровень – большинство связей установлено правильно;

2-й уровень – большинство связей установлено неправильно;

1-й уровень – работа представляет собой хаотический набор предложений.

Кроме этих заданий, повторите задания, которые вы проводили в начале учебного года, выявляя уровень готовности к обучению русскому языку (см. Н.В. Нечаева. Обучение грамоте: методическое пособие для учителя, раздел «Изучение предшкольной готовности ребенка к обучению»). Результаты сравнения покажут абсолютный прирост в развитии предпосылок продуктивного усвоения содержания курса «Русский язык».

(Тексты, предложения и слова к заданиям подобрала Е.А. Петрова)

Особенности оценочной деятельности, способы изучения результативности описаны также в изданиях: *Зверева М.В.* Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л.В. Занкова). М., 2003; *Реализация* нового образовательного стандарта: потенциал системы Л.В. Занкова / А.Г. Ванцян, Н.В. Нечаева, Е.Н. Петрова и др. Самара, 2012.

Дидактические условия безотметочного обучения в системе Л.В. Занкова, методика изучения развития речевой деятельности в 1 и 2 классах, а также методика работы над сочинениями подробно рассмотрены нами в методическом пособии для учителя к курсу «Русский язык». 2 класс».

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ УЧЕБНОГО КУРСА

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

Нечаева Н.В. Русский язык. 1 класс: учебное пособие (печатная и электронная формы).

Мельникова О.А. Звуки и буквы: Учусь русскому языку: рабочая тетрадь / под ред. Н.В. Нечаевой.

Воскресенская Н.Е., Нечаева Н.В. Я пишу грамотно. Формирование и диагностика орфографической грамотности: рабочая тетрадь для 1 класса.

Воскресенская Н.Е. Диагностические комплексные работы на основе единого текста. 1 класс. Рабочая тетрадь.

Нечаева Н.В. Русский язык. 1 класс: методическое пособие к учебному пособию Н.В. Нечаевой.

Контрольные и проверочные работы. Система Л.В. Занкова. 2 полугодие.

2. Специфическое оборудование:

- комплект для обучения грамоте: касса букв для работы на клавиатуре (см. «Я читаю?», с. 31), образцы письменных букв и др.;
- тетради в клетку для составления схем предложений, слов, воспроизведения рисунков по клеткам и прочих 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;
- компьютер;
- телевизор;
- аудиоцентр/магнитофон;
- мультимедийный проектор;
- экспозиционный экран (по возможности);

- сканер, принтер (по возможности);
- фото-, видеокамера цифровая (по возможности);
- видеofilмы, аудиозаписи по программе обучения;
- диапроектор и слайды (диапозитивы), соответствующие тематике программы по русскому языку (по возможности);
- мультимедийные (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

4. Дополнительная литература

Созданию в системе развивающего обучения Л.В. Занкова курса «Русский язык» предшествовало около 100 авторских научных работ и работ практической направленности. Ниже перечислим лишь некоторые из них.

Занков Л.В., Нечаева Н.В. Литературное творчество / Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975.

Нечаева Н.В. Русский язык // Учебные задания к теме «Методическая система начального обучения» / под ред. Л.В. Занкова. – М., 1976 (Обучение грамоте, 1 класс), 1977 (2 класс), 1978 (3 класс).

Нечаева Н.В. Обучение сочинению // Учебные задания к теме «Методическая система начального обучения» / под ред. Л.В. Занкова. – М., 1976 (1 класс), 1977 (2 класс), 1978 (3 класс).

Нечаева Н.В. Сочинение младших школьников как средство и показатель их развития // Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний / под ред. М.В. Зверевой. – М.: Педагогика, 1983.

Нечаева Н.В. Изучение результативности развития речевой деятельности младших школьников: пособие для учителя. – М.: ЦОР, 2000.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ к темам учебного пособия

Методический комментарий начнем с высказывания К.Д. Ушинского из статьи «О первоначальном преподавании русского языка» (1864 г.): «Грамматика везде является только выводом из наблюдений над языком, уже создавшимся. Точно то же должно быть и в преподавании: каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже освоенных детьми. Когда же делать этот вывод? Этот вопрос разрешается только практикою: преподаватель должен знать умственный уровень своего класса и чувствовать, когда то или другое грамматическое правило может быть ясно понято детьми без всякого заучивания; потому что заучивание грамматики есть такая же нелепость, как заучивание логики и арифметики».

В предлагаемом учебном пособии мы показываем один из возможных вариантов, как избежать заучивания грамматики, дав детям материал для широких наблюдений грамматико-стилистических особенностей текста, предложения, слова.

РЕЧЬ УСТНАЯ И ПИСЬМЕННАЯ (примерно 7 часов)

В этой главе заложены все темы, которые с разной полнотой будут рассматриваться в учебном пособии.

В период обучения грамоте ученики получили опыт инсценирования предлагаемых ситуаций. Подобные первые два задания учебного пособия позволяют на непреднамеренном уровне ввести понятие «речевая ситуация», относящееся и к устной, и к письменной речи; оно активизирует знания о средствах устной речи (звуки, слова, голос, мимика, движения) и средствах письменной речи (буквы, знаки в конце предложения, пробелы между словами), о правильном произношении слов. Следующие задания напоминают об опасностях при записи предложения и при обозначении звуков буквами вводится понятие «орфограмма».

Первые задания закладывают достаточно широкие возможности для анализа обеих линий – языка и речи – в их единстве. Далее материал обогащается анализом лексического значения слов, их многозначности.

В результате работы с заданиями первой главы ученики подводятся к выводу о том, что́ нужно, чтобы понимать устную и письменную речь и чтобы пользоваться этими формами речи. Завершается глава осмыслением школьниками своих достижений при изучении русского языка (упр. 31).

Пояснение: в учебном пособии одни понятия даются в виде определений (например, понятие «орфограмма» на с. 9), существенные признаки других дети самостоятельно выделяют из содержания научно-популярного текста (например, признаки понятия «текст», с. 89), а третьи вводятся в контекст вопроса (например, «речевая ситуация», упр. 1) и для привлечения внимания выделяются шрифтом. Смысл понятий последнего вида раскрывается постепенно при работе с их существенными признаками.

Учитывая, что в 1-й главе затрагивается обширное содержательное поле, мы прокомментируем ее подробно. При раскрытии работы со следующими главами мы остановимся на новых аспектах содержания курса.

Раскроем **существенные признаки речевой ситуации**. Каждый участник речевой ситуации выбирает языковые средства, учитывая, зачем, где и с кем он общается в устной и письменной форме. Осознание этой зависимости является главной задачей освоения родного языка и поэтому является «вечной» для любого человека – носителя языка. В каждом новом пособии мы будем все более и более обогащать речевой опыт ребенка. Достаточно широко эта работа развернулась уже в период обучения грамоте. Остановимся на новых аспектах проблемы.

Понятие «речевая ситуация» определяют:

1) основная задача речи (*зачем?*) – общение с кем-нибудь, сообщение о чем-нибудь, воздействие на кого-нибудь;

2) сфера применения речи (*где?*) – в быту, в науке, в деловой сфере, в прессе, в художественной литературе;

3) адресат (*с кем?*) – один, несколько человек или много людей (публика); степень близости с адресатом, его возраст, пол, уровень образования и т. д.

В соответствии с речевой ситуацией строится речь: выбирается устная или письменная форма, диалог или монолог, она строится как эмоциональная (с выражением авторского отношения, живописная, картинная) или как нейтральная (без выражения авторского отношения), выбирают соответствующие средства языка.

Совокупность характеристик речевой ситуации и речи представляет характеристику функционального стиля речи. На практическом уровне (без введения понятия) дети сравнивают языковые особенности текстов художественных и научных (научно-популярных), текстов разных жанров, что соотносится с программой по литературному чтению.

Логика первого урока по данной теме прозрачна.

Упр. 1. Речевая ситуация представлена на рисунке к упражнению (у маленькой девочки лопнул шарик, она плачет, а мальчик-первоклассник пытается утешить ее) и подписи:

- *Мой салик! Салик лопнул!*

- *Не реви! Я расскажу тебе о переместительном свойстве сложения.*

Вопросы: Что так, а что не так в этой речевой ситуации? Какова цель речи малышки: она радуется, жалуется, рассказывает о чем-то? Какова цель речи мальчика?

Любую ситуацию пытайтесь рассматривать с позиции понимания, а не осуждения сторон. Малышка жалуется, она огорчена. Учитывая ее возраст, лопнувший шарик для нее – горе. Мальчик-первоклассник недавно узнал «ученые» слова «переместительное свойство сложения». Ему нравятся эти новые, такие умные слова. И он думает, что они интересны всем. Мальчик, безусловно, добрый, потому что он понимает горе малышки и пытается ее утешить. Цель речи малышки – пожаловаться, привлечь внимание. Цель речи мальчика – утешить, но он нашел слова, не подходящие для такой маленькой девочки.

Упр. 2. Это задание переводит ситуацию на каждого ученика. **Вопросы:** Как ты успокоишь малышку? Какой у тебя будет голос? Какое выражение лица? Какие жесты ты используешь? К какой речи относятся эти средства?

В задании нет слов, знакомых первоклассникам. Новой для них является речевая ситуация.

Детям очень трудно подыскивать определения. Поэтому все характеристики голоса, которые назовут дети, напишите на доске. Если их будет слишком мало, подскажите не прямо, а посредством антонимии, то есть словами, совершенно не подходящими к ситуации: *«Мне кажется, ей надо сказать: как не стыдно плакать по пустякам! И голос должен быть громким, чтобы девочка услышала»*. В шутовском споре с вами (дети понимают и с радостью принимают такую игру учителя) ученики выходят на слова: *Голос должен быть нежным, ласковым, успокаивающим, негромким, негрубым. Надо смотреть на малышку ласково, участливо, с пониманием. Ведь для нее шарик – это не пустяк. Можно ее погладить или сесть на корточки перед ней, чтобы быть наравне.*

Голос, мимика, жесты – это средства устной речи. Самое удивительное, что в каждой новой ситуации, которая требует утешения, эти средства будут использоваться по-разному. Например, мама пришла с работы расстроенная. Как ей помочь изменить настроение?

В **упр. 6** дети на практике смогут убедиться в том, что при одной и той же цели речи, но разных адресатах меняется форма выражения приветствия.

Задание: Разыграйте речевые ситуации.

Ты просыпаешься и приветствуешь маму. Она отвечает. На улице ты приветствуешь одноклассника. Он отвечает.

В классе ты приветствуешь учителя. Он отвечает.

Напоминаем о призыве Л.В. Занкова разделять в процессе обучения то, чему надо учить, и то, чему не надо и даже вредно учить (как это созвучно с высказыванием К.Д. Ушинского!). Например, нельзя научить общению (общение – это не выученные вежливые слова), следует лишь создавать условия для приобретения опыта речевой реакции в разных ситуациях и, главное, заботиться об общем развитии, о воспитании и культуре каждого ребенка.

Упр. 3. Девочка маленькая, и, как многие, она не выговаривает некоторые звуки. Ученики записывают правильно

слово, которое девочка еще не умеет говорить, и сравнивают с тем, как она его произносит. Осуществляют фонетический анализ. У нее получается *салик* вместо *шарик*. Для правильной характеристики согласных звуков в слове по твердости-мягкости приучайте детей произносить не отдельный звук, а слог с анализируемым звуком: *ш-ш-ша*. Девочка не произносит глухой парный шипящий всегда твердый звук [ш], заменяя его на *с-с-са*, тоже глухой парный твердый (в этом слог) согласный [с]. Значит, шипящий согласный ей труднее произносить, чем нешипящий [с]. Девочка не произносит и звук [р'] - *р-р-рик* - звонкий непарный согласный, в этом слог мягкий.

Звуки относятся к устной речи, буквы - к письменной.

Завершить урок можно **упр. 4**: поработать над смыслом пословицы «Слово - речи основа», правильно ее списать.

Пословицы есть во всех темах учебного пособия. Их содержание обязательно связано с содержанием соседних заданий. Понимая, что глубинный смысл пословиц может быть недоступен детям, на этом этапе можно ограничиться тем их пониманием, которое следует из контекста обсуждаемой темы и жизненного опыта детей. Привлеките внимание к предельной краткости (лаконичности) выражения богатейшего содержания, образности.

Пословицу «Слово - речи основа» можно воспринимать как мысль о том, что без слов невозможно говорить и писать. Но первоклассники уже знают, что не всякое слово - речи основа. Достаточно вспомнить ситуацию первого задания. Только уместное, подходящее слово будет речи основой.

Упр. 5. Это задание отмечено знаком «Поиск информации»: «Узнай у родителей о твоих особенностях произношения слов в раннем детстве» Задание может быть домашним. Разговор о детской речи теперешних первоклассников необходим им для осознания своих достижений, для понимания путей освоения сначала устной речи, а потом и письменной. Кроме того, это повод для веселого семейного общения.

Малыши искажают слова из-за трудностей произношения некоторых звуков (*корова* произносится как *калова*) и стечения согласных (*облако* - *обака*). Наиболее трудные слова они заменяют своими, детскими (*машина* - *бибика*).

С анализа затруднений, возникающих у детей, которые только осваивают устную речь, и можно начать следующий урок (возможные задания для него: проверка домашнего задания упр. 5 и упр. 6–8).

Прежде чем перейти к дальнейшему комментарию, предлагаем протокол урока «Речь устная и письменная», проведенного учителем начальных классов ГОУ Центр образования № 641 им. С. Есенина г. Москвы **Е.А. Ильиных**¹.

Цели урока:

развитие устной и письменной речи учеников; развитие внимания, монологической и диалогической речи, фонематического слуха.

Задачи:

предметные

- организация деятельности по упражнению в выборе языковых средств, соответствующих цели и условиям общения;

- создание условий для накопления опыта уместного использования средств устного общения в разных речевых ситуациях, в ходе монолога, диалога;

- развитие умения слышать, точно реагировать на реплики, поддерживать разговор;

- развитие навыков оценки и взаимооценки правильности выбора языковых и неязыковых средств устного общения, навыков самоанализа и взаимоанализа успешности участия в диалоге;

метапредметные

- освоение способов работы с учебной книгой;

- освоение и активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач;

- готовность слушать собеседника и вести диалог;

- определение общей цели и путей ее достижения;

- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов и явлений.

Оборудование:

Учебное пособие Н.В. Нечаевой «Русский язык. 1 класс».

¹ Практика образования. – 2010. – № 4. – С. 7–8.

ХОД УРОКА

I. Введение в тему

У обучающихся на партах лежат учебные пособия по русскому языку. Сегодня первый урок после того, как завершено изучение «Азбуки». Предлагаю ученикам познакомиться с новым пособием.

Учитель: Ребята, прочитайте название нового учебного пособия, по которому мы будем работать.

Дети (хором): Русский язык.

Учитель: Давайте рассмотрим пособие. *(Даю детям возможность рассмотреть пособие, познакомиться с содержанием, условными обозначениями, обменяться впечатлениями друг с другом. Вспоминаем правила обращения с книгой.)*

Учитель: Прочитайте, кто автор. Знаком ли он вам?

Ира: Автор - Нечаева.

Вика: Один из авторов нашей «Азбуки» тоже Нечаева, я запомнила!

Учитель: Как вы думаете, зачем мы будем изучать русский язык?

Дима: Это наш родной язык. Мы говорим на русском языке.

Оля: Чтобы понимать друг друга, когда рассказываем разные истории.

Лера: Я думаю, что русский язык поможет нам очень хорошо понимать друг друга. Мы же общаемся на русском языке *(выделила голосом фразу «общаемся на русском языке»)*.

Учитель: Да, вы правы, русский язык помогает лучше понимать друг друга, он является общим для всех жителей России *(можно показать слайды с изображением жителей, населяющих Россию)*. Язык, на котором мы говорим, красив и богат. Он считается одним из самых выразительных языков мира.

II. Работа с новым материалом

Учитель: Теперь мы знаем, зачем изучать русский язык. Как вы думаете, чем должен владеть человек, чтобы говорить, рассказывать, сообщать какую-либо информацию?

Дети (хором): Речью.

В период обучения грамоте прошло знакомство с историей речи. На уроке выделили речь устную (говорим-слушаем) и письменную (читаем-пишем).

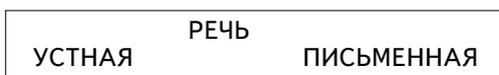
Учитель: Определите тему урока. О чем сегодня мы поговорим?

Лука: Предлагаю назвать тему урока «Речь» и все узнать о речи.

Полина: Для чего нужна речь.

Даша: Мы уже знаем, что речь бывает устной и письменной. Может, есть и другие вопросы по этой теме?

На доске (слайд) появляется запись:



Учитель: Как вы думаете, зависит ли речь от ситуации, в которой находится человек?

Маша: Думаю, что зависит. Вот, например, в книжном магазине мы говорим о книгах, а не об игрушках.

Арсений: Я люблю играть в хоккей. На тренировках тренер говорит нам, как нужно держать оборону, забивать шайбы, нападать на соперника.

Эстер: У нас очень большая и дружная семья: два брата, я, мама, папа. Когда ужинаем, рассказываем друг другу о том, как прошел день. Так интересно!

■ 1. а) Что так, а что не так в этой речевой ситуации?



— Мой салик! Салик лопнул!
— Не реви! Я расскажу тебе о переместительном свойстве сложения.

б) Какова цель речи малышки: она радуется, жалуется, рассказывает о чём-то? Какова цель речи мальчика? Он подобрал правильные слова?

2. Как ты успокоишь малышку?
Какой у тебя будет голос? Какое выражение лица? Какие жесты ты используешь?
К какой речи относятся эти средства?

Работа с учебным пособием

Учитель: Рассмотрите иллюстрацию. Какая речевая ситуация представлена на рисунке?

Никита: Маленькая девочка заплакала, потому что у нее лопнул шарик, а старший брат ее успокаивает. Я тоже часто успокаиваю свою сестренку Сою.

Алена: На картинке плачущая девочка. У нее лопнул воздушный шарик. Мальчик увидел девочку и стал ее успокаивать: «Не плачь, ну не плачь. Я тебе подарю еще один шарик» (*отвечая, девочка активно использует жесты и мимику*).

Учитель: Давайте прочитаем текст под картинкой.

Для ознакомительного чтения сначала предлагаю прочитать самостоятельно, вполголоса. Обращаю внимание детей на знаки в конце предложений.

Учитель: Какие предложения в тексте по интонации?

Дети: Восклицательные.

Учитель: Что означает условный значок возле задания?

Дети: Инсценировка, игра «в театр».

Работа в парах

Учитель: Распределите роли и прочитайте выразительно разговор (диалог) между ребятами.

Затем слушаем 2–3 пары.

Учитель: Как вы думаете, какова цель речи малышки? Что она хотела рассказать мальчику?

Кирилл: Девочка плачет, трет глазки (*показывает*) и рассказывает о своем несчастье.

Маргарита: Мне кажется, что малышка жалуется мальчику: «Мой салик! Салик лопнул!» (*произносит фразу так, будто это у нее самой приключилось*) и ждет, когда ее успокоят.

Учитель: А какова цель речи мальчика?

Дети (с места, хором): Он хочет успокоить девочку, он даже что-то рассказывает.

Настя: Он не «что-то» рассказывает (*читает*): «Я расскажу тебе о переместительном законе сложения». Он думает, что это ее успокоит.

Саша: Ребята, посмотрите на мальчика. Он в очках, держит в руках книгу. Наверное, о переместительном законе сложения он узнал из этой книги.

Максим: А еще мальчик добрый, он хочет утешить девочку, а она все плачет и плачет.

Учитель: Мальчик, безусловно, добрый, потому что он почувствовал горе малышки и пытается ее утешить. Так какова же цель речи мальчика?

Дети: Успокоить, утешить малышку.

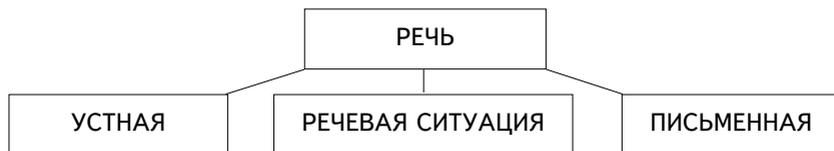
Учитель: Как вы считаете, он нашел подходящие слова для такой ситуации?

Дети: Конечно, нашел. Девочка обязательно успокоится, ведь он чем-то ее отвлек от ее несчастья.

- А я считаю, что не нашел! Представь, ты плачешь, а тебе говорят, что $2+2$ будет 4. Ты успокоишься?

- Я согласен с Сашей. Мальчик не то говорит.

На доске (слайд):



Учитель: Так от чего зависит речь?

Дети: От ситуации, от места, где ты находишься.

Упражнение 2 (это задание переводит ситуацию на каждого ученика).

Вопросы: Как ты успокоишь малышку? Какой у тебя будет голос? (Выясняем, что голос должен быть мягким, нежным, негромким, успокаивающим.) Какое выражение лица? (Надо смотреть на малышку ласково, участливо, с пониманием.) Какие движения ты используешь? (Присесть на корточки, погладить по головке, вытереть слезы, улыбнуться...)

Учитель: Голос, выражение лица (мимика), движения (жесты) необходимы для общения людей. К какой речи относятся эти средства?

Дети: К устной.

Учитель: Какие из них относятся к языковым, а какие к внеязыковым, помогают в речи?

Дети: К внеязыковым относятся жесты, мимика.

- Не согласен - с помощью жестов тоже можно объяснить.

- Объяснять можно, но можно говорить и без жестов.
- Правильно, жесты - это не язык, это внеязыковое средство.

Учитель: В использовании какой формы речи помогают внеязыковые средства общения?

Дети: В устной речи!

Учитель: Вернемся к упражнению 1. Прочитайте текст еще раз про себя. Напишите слово, которое не выговаривает девочка.

Дети выполняют задание самостоятельно. Пишут слово «шарик».

Учитель: Какие звуки малышка не произносит? (*Дети произносят слово, интонируют, слушают звуки [ш-ш-ша...], [р'-р'-р']*.) Что вы можете рассказать об этих звуках?

Андрей: Звук [ш] - согласный, так как при произнесении встречает преграду, глухой, всегда твердый. У него есть звонкая пара - звук [ж]: шар-жар.

Дима: Звук [р'] - согласный, звонкий, мягкий, парный [р]: рыба.

Саша: А еще в слове можно выделить слоги, обозначить ударение и выполнить звукобуквенный анализ (ша-рик - 5 б., 5 зв., 3 согл., 2 гласн.).

Учитель: К какой речи относим звуки, буквы?

Дети (с места): Звуки - это устная речь, а буквы - письменная.

- Как это? Ты перепутала - звуки мы произносим, а буквы пишем. Буквы - это не речь!

- А что же тогда речь?

Учитель: Прочитайте пословицу из упражнения 4. Может, она поможет вам разобраться. О чем эта пословица?

Слово - речи основа.

Оля: Без слов не может быть речи.

Алена: Я так думаю. Если бы мы были древними людьми, то общались бы при помощи звуков, а раз мы современные люди, то общаемся при помощи слов, выражений. Значит, наша речь не может быть без слов.

Ира: Надо, чтобы каждое слово стояло на своем месте, тогда наша речь будет понятной.

Саша: Если слова правильно подобраны, то и речь будет правильной.

Учитель: Но любое ли слово будет «речи основой»?

Дети: Нет, только то, которое подходит к ситуации.

Предлагаю детям написать пословицу, проговаривая слова орфографически, и отметить опасные места.

III. Подведение итогов

Учитель: Какие открытия мы вместе сегодня сделали?

В конце урока предлагаю игру «Закончи фразу» (можно фразы разместить на слайд).

Все, что мы говорим и пишем, – это ... (*речь*).
Речь бывает ... (*устной и письменной*).
Речь зависит от ... (*ситуации*).
Внеязыковые средства общения – это ... (*мимика, жесты*).

Благодарю детей за работу.

Также дети отмечают работу одноклассников.

IV. Домашнее задание: упр. 5.

Как видно из урока, задания учебного пособия предлагают ученикам многоаспектность его анализа. Это и обеспечивает многократность возвратов к уже изученному в постоянно меняющихся речевых ситуациях, создавая условия для активной коммуникации учеников и формируя прочность усваиваемого материала.

Таким образом, освоение основного, базового содержания, обозначенного в Федеральном государственном образовательном стандарте, осуществляется системно в три этапа:

- пропедевтическое изучение будущего программного материала, сущностно связанного с актуальным содержанием для данного года обучения;
- его изучение при актуализации объективно существующих связей с прежде изученным материалом;
- включение этого материала в новые связи при изучении новой темы.

Начиная с **упр. 3** дети имели дело с понятиями «звук», «буква». Материал форзаца напомнил им о том, что одинаковые звуки в зависимости от их места в слове могут в письменной речи обозначаться разными буквами (*трав***а**, *коз***а**; *гриб***ы**, *лес***а**, *мяч***и**; *дуб*, *сун*): это безударная позиция гласного и положение парных по глухости-звонкости согласных в конце слова и перед другими парными согласными. Именно в этих местах (слабая позиция гласных и парных согласных) и возникает ситуация выбора, какой буквой обозначить звук. На наш взгляд, Г.Г. Граник очень удачно назвала подобные места «ошибкоопасными». Мы воспользовались этим словом в более простом его варианте: «опасные места». Это «ненаучное», но правильно отражающее ситуацию слово помогает доступным для первоклассников способом ввести понятие «орфограмма» и более осознанно подойти к понятиям «сильная позиция звуков» и «слабая позиция звуков».

Передачу звуков (фонем) буквами определяет орфография. Она устанавливает правила передачи речи на письме. Понятия «сильная позиция» и «слабая позиция» звуков относятся к ведущему принципу русской орфографии - фонематическому, который обеспечивает единообразное написание значащих частей слова. Например, корень *-вод-* пишется одинаково в родственных словах *вода*, *водовоз*, *подводный*. Общее правило: пиши букву для звука по его варианту в сильной позиции. Для обозначения на письме звука, стоящего в слабой позиции, надо искать сильную позицию, но в пределах той же значимой части. Но, чтобы проверять, надо засомневаться, надо узнавать опасное место.

В 1 классе ученики знакомятся с орфограммами, которые не подчиняются закону сильной позиции. Они узнают о правописании гласных после шипящих, об отсутствии **ь** в сочетаниях **ч**, **щ** с согласными, о написании большой буквы для выделения начала предложения и для выделения имен собственных, о раздельном написании слов, о правилах переноса, о знаках в конце предложения, о правилах, относящихся к русской графике (например, обозначение мягкости согласных звуков). Обращаем ваше внимание на то, что в формулировках заданий выделены все возможные изучаемые орфограммы, что создает дополнительные условия для их анализа и усвоения.

Учитывая широкий диапазон и частотность орфограмм, подчиняющихся фонематическому принципу письма, необходимо уже в 1 классе закладывать базу для их усвоения в следующих классах. Так, в течение букварного периода дети накапливали наблюдения о том, что гласные под ударением произносятся сильно и ясно, поэтому обозначаются соответствующей буквой, а гласные безударные произносятся слабо, неясно и могут обозначаться разными буквами. Парные согласные звуки перед гласными звучат сильно, отчетливо и обозначаются соответствующей буквой, а в конце слова звучат нечетливо и могут обозначаться разными буквами. Тогда же дети получили представление о корне слов и признаках родственных слов.

В учебном пособии по русскому языку закрепляются эти наблюдения детей, они находят в словах опасные места и объясняют их (см. упр. 13). Далее, сравнивая произношение парных глухих–звонких согласных звуков в конце слов, дети убеждаются, что одинаковые звуки могут обозначаться разными буквами. В этом же упражнении проверяются возможности первоклассников слышать общность и особенность произношения редуцированных гласных звуков. Они слушают одинаково звучащие редуцированные звуки и видят, что обозначены они разными буквами.

Выполняя **упр. 14**, дети своей «рукой» поймут, что написание одних букв не вызывает сомнения (*Моск_а, зн_мя*), а написание других вызывает сомнение (*фла_, стр_на*), возникает ситуация выбора буквы. Как ее выбирать в данных случаях, подсказывают пары слов: *р'_дина, р_дные*.

Теперь вводится **понятие «орфограмма»**. Начиная с этого момента постоянными будут задания: на выделение орфограмм, на выделение букв, при написании которых может возникнуть сомнение, на сравнение гласных и согласных звуков в слабой и сильной позиции, на нахождение безударных гласных в корне. С упр. 14 в пособии вводятся слова, написание которых следует запомнить (словарные слова). Их полный список для 1 класса представлен в конце пособия.

Не упускайте возможности сравнения произношения и написания рифмующихся слов в стихотворных формах (если эта линия работы не разрушает поэтический образ).

Например, в упр. 26 дети сравнивают две загадки.

■ 26. а) Сравни загадки об одном и том же животном. Какая его особенность подчёркивается в первой загадке? Какая во второй?

1. Весь день стрекочет и стрекочет,
Всем только голову морочит.
 2. Чернее сажки, белее снега, выше дома,
ниже травы.
- б) Запиши отгадку. Сколько в ней букв О?
Сколько звуков [о]?

Задания показывают объективный характер реализуемых в учебном пособии связей, многократность возвратов к изученному, что создает в каждой новой теме новые взаимосвязи, новую систему знаний, способствуя прочному освоению и ранее изученного, и нового знания без скучных специальных повторительных уроков. Это существенное условие для индивидуализации обучения, так как каждый найдет свою нишу для продуктивной работы.

Предложенная ученикам разносторонность анализа текста и обеспечивает многократность возвратов к уже изученному в постоянно меняющихся речевых ситуациях, создавая условия для активной коммуникации и формируя прочность усваиваемого материала.

Освоение основного, базового содержания, обозначенного в Федеральном государственном образовательном стандарте, осуществляется системно в три этапа:

- пропедевтическое изучение будущего программного материала, сущностно связанного с актуальным содержанием для данного года обучения;
- его изучение при актуализации объективно существующих связей с прежде изученным материалом;
- включение этого материала в новые связи при изучении новой темы.

Продолжаем пояснения к теме «Орфограмма».

Учителям следует иметь в виду, что орфограммы могут быть теоретическими и реальными, практическими. Например, в слове *дубок* реальных орфограмм одна – написание

парного глухого согласного в конце слова, а теоретически орфограммами являются буква безударной гласной **у** и все буквы согласных, так как они могут быть написаны как удвоенные. Последнее обстоятельство в школе обычно не учитывается, что вполне справедливо.

В заданиях же следует четко формулировать, на какую именно работу вы нацеливаете детей. Сравните два задания к словам *нора*, *но́ры*: «Отметь все опасные места» и «Отметь все слабые позиции гласных». Во втором слове в слабой, но не опасной для написания позиции находится гласный звук [ы]. Чтобы избежать формализма (не думая, отмечаю все безударные гласные), в 1 классе мы по частотности отдаем предпочтение первому варианту задания («Отметь опасные места в слове».).

* * *

Небольшое отступление, проясняющее нашу позицию по отношению к практическому применению основного принципа русской орфографии.

В отечественной лингвистике существует две точки зрения на определение основного принципа русской орфографии. Таковыми считают либо фонематический (в соответствии с пониманием фонемы Московской фонологической школой), либо морфологический. Мы придерживаемся первого подхода, который тесно связывает написание и произношение и предполагает обозначение буквами фонем по их основному виду, то есть вне зависимости от позиции. Например, в словах *умолять* и *(он) молится* буква **о** передает фонему **о**, которая находится в слабой и сильной позициях соответственно. Так же в словах *умалывать* и *малый* буква **а** передает фонему **а**. Второй подход базируется на принципе графического тождества морфем, или единообразном написании значимых частей слова, при этом эталоном графического облика морфемы является ее облик в сильной позиции – в корне **-мол-** всегда пишется **о** (сильная позиция – *мо́лится*), а в корне **-мал-** всегда пишется **а** (сильная позиция – *ма́л*). Фонематический и морфологический принципы в практическом применении, как правило, совпадают, однако они имеют в основе разные теоретические положения и, следовательно, разную методику освоения. В школьной практи-

ке большинство авторов учебных пособий, называя или не называя, фактически реализуют морфологический принцип. Вызвано это объективными причинами: до сих пор не разработана методика звукового анализа слов, соответствующая возрастным особенностям школьников и одновременно с этим не противоречащая фонологии. Звуковой образ слова представляют или в виде транскрипции или в виде схемы слова. Мы также использовали цветную схему слова в период обучения грамоте. Но для осознания фонематического принципа письма такая фиксация звукового образа слова недостаточна. Схемы показывают лишь различия гласных-согласных звуков и позиционные мены согласных звуков, но не отражают позиционные мены гласных звуков.

В системе Л.В. Занкова исследование возможностей введения в 1 классе транскрипции началось еще в конце 70-х годов, продолжается и в настоящее время. Назовем два важнейших, с нашей точки зрения, выводы.

1. Для большинства первоклассников оказалось непреодолимой трудностью различение позиционных мен гласных звуков. Пределом стала дифференциация гласных, согласных звуков, гласных ударных и безударных, согласных мягких, твердых, всегда твердых, всегда мягких, глухих, звонких, шипящих. Транскрипция же особым образом фиксирует мены гласных в предударных и заударных позициях после твердых и мягких согласных. А чтобы их зафиксировать, надо их услышать.

2. Запись буквами звучащего слова на начальном этапе освоения письменной речи привела к смешению понятий «звуки» и «буквы» и породила ошибки, которые прежде к концу 1 класса не фиксировались, например: *ёлка, йолка, кон, конки (конь, коньки)*.

В настоящее время некоторые авторы учебных пособий для начального звена при изучении вариантов проявления фонематического принципа используют транскрипцию. Но не ту, которая правильно, с точки зрения литературного произношения, представляет звучащее слово, а так называемую ее «младшую норму»: [вада́] вместо [вда́], [калбаса́] вместо [кълблса́].

Мы категорически не принимаем этот путь, так как подобная транскрипция: 1) закрепляет неправильное произно-

шение редуцированных гласных или переучивает с правильного произношения; 2) показывает невозможную ситуацию, когда сильная и слабая позиции звуков обозначаются одинаковым знаком в случае качественной и качественно-количественной редукции; 3) отображает несуществующий образ слова в отличие от реальных: звукового (литературного, диалектного, индивидуального) и буквенного; 4) запечатлевает моторикой и зрительно звуковой образ слова, часто конфликтующий с его буквенным обозначением.

Эти доводы мы приводим не для того, чтобы навсегда отказать от изучения транскрипции в школе. Более того, мы используем обозначение измененного ударного гласного звука после шипящих, так как это безусловный вариант: ш[ы]на, ж[ы]знь. Мы считаем, что исследование этой проблемы необходимо продолжать, с тем чтобы найти этап обучения, оптимальный для грамотного введения транскрипции.

Продолжим описание условий, способствующих продуктивному усвоению фонематического принципа письма. После того как ребенок научится выделять в слове опасные места (орфограммы), его нужно научить определять часть слова, в которой находится орфограмма. И тут у младших школьников возникают новые затруднения. Одно из них – бедный словарь, который не позволяет быстро привлечь из памяти нужные слова для сопоставления их состава. Другое – в самой процедуре переключения от одного слова к другому в поиске родственных слов, в одновременном сопоставлении частей найденных родственных слов.

На устранение первого затруднения направлена вся работа по развитию речи, по расширению кругозора учащихся и опыта речевого общения, которая впервые широко представлена в учебном пособии.

Для преодоления второго затруднения могут служить наблюдения гнезд родственных слов и их сопоставление, а также любое экспериментирование со словом, которое к тому же способствует и расширению словаря. Такие задания были широко представлены в «Азбуке», в более сложном варианте они даются и в учебном пособии по русскому языку. Например, одно из любимых детьми заданий: составление слов из данных букв или слогов. В зависимости от комбинаторных возможностей детей используйте разные ва-

рианты его выполнения. Движение, как всегда в системе общего развития школьников, – от трудного к простому. В начальном варианте буквы написаны в беспорядке на доске. Помощь № 1 – ученик использует в работе буквы из разрезной азбуки и составляет слова методом проб и ошибок; помощь № 2 – учитель на парте ученика из букв разрезной азбуки составляет одно слово; помощь № 3 – учитель вместе с учеником составляет первое, второе, третье... слово.

Сформировать правильность письма в большой мере может **орфографическое проговаривание**. Это издавна пришедший в методику русского языка прием. Его плодотворно использовал в своей учительской практике П.С. Тоцкий (см. его книгу «Орфография без правил»). К сожалению, высочайшая результативность этого метода для грамотного письма все еще плохо осознается многими учителями. Прием до сих пор не находит широкого применения.

Предлагаем следующий порядок освоения учениками орфографического проговаривания.

Вначале детям необходимо освоить процедуру проговаривания. Учитель показывает, как надо читать предложение для его последующего записывания. Например, «*Слово – речи основа*» (упр. 4). Звуки сливаются плавно, без разделения на слоги, каждая буква четко (утрировано четко) озвучивается. При произношении должны ясно различаться мягкие, твердые звуки, в других заданиях – глухие, звонкие, все звуки произносятся в соответствии с их написанием (орфографически). Зрительно фиксируются непроезносимые особенности: большая буква в начале предложения, тире после первого слова, точка в конце. В других случаях этот перечень дополнится гласными и мягким знаком после шипящих и **и**, большой буквой в именах собственных. Затем дети вместе с учителем дважды точно так же вслух читают предложение, после чего, подстраиваясь под скорость своего письма, они тихо диктуют себе. Так осваивается самодиктант и списывание.

Закрепляется прием правильного самодиктанта диктантом учителя с четким проговариванием всех орфограмм. В таком случае дети невольно копируют способ диктовки учителя, повторяя слова для записи орфографически.

После того как дети научатся орфографическому чтению и самодиктанту, можно повысить уровень трудности: после проговаривания предложений (текста) учениками, предложение (текст) закрывается, учитель диктует его обычным способом, затем предложение (текст) открывается, и дети проверяют свои работы.

Следующие уровни трудности: дети сами, без помощи учителя дважды орфографически прочитывают текст, текст закрывается, учитель диктует его обычным образом, дети самостоятельно проверяют его (без зрительной опоры на текст); текст диктуется обычным образом, после его написания учитель повторяет его орфографически, дети находят и исправляют допущенные ошибки.

СЛОВО – РЕЧИ ОСНОВА

(примерно 17 часов)

Значение слова

В этом параграфе вводятся понятия **«лексическое значение слова»**, **«грамматическое значение слова»**. Это объясняется следующими причинами:

1) в «Азбуке» дети периодически различали предмет и слово («Что можно сказать о предмете?», «Что можно сказать о слове?»), а значит, на интуитивном уровне происходило различение лексического и грамматического значения слова;

2) выход на эти понятия сделан в учебном пособии по русскому языку для 1 класса с учетом возрастных особенностей детей: лексическое значение – через загадку, в которой дается описание предмета; грамматическое значение – рассказ о словах заданного предложения при выборке их грамматических значений (предмет, признак предмета, действие предмета) (упр. 33, 34);

3) различение этих понятий необходимо, так как в противном случае у детей складывается набор лексических значений и набор грамматических значений при отсутствии обобщенных понятий.

Закрепляются названные понятия, как правило, при работе с творческими заданиями, в которых в единстве проявля-

ют себя и лексическое, и грамматическое значение слова. Например, упражнение 43 в параграфе «Грамматические группы слов», в котором работа с понятиями «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол» осуществляется в единстве с пониманием лексического значения слов, с актуализацией фонетических умений, с пропедевтической работой по членению слова по составу (корень) и развитию орфографической зоркости.

■ 43. а) Прочитай слова. Найди близкие по смыслу слова. Запиши их в две группы.

Лисий, лесной, лиса, лес, лисичка, лесничий.

б) Расставь ударение. Укажи безударные гласные и проверочное слово. Выдели общую часть – корень.

Упр. 43. «а) Найди близкие по смыслу слова. Запиши их в две группы» – классификация по лексическому значению, которая совпадает с различием родственных слов, пропедевтическое знание.

«б) Расставь ударение. Укажи безударные гласные и проверочное слово» – фонетика, орфографическая зоркость. «Выдели общую часть корень» – пропедевтика состава слова; в словах задания выделена актуальная для 1 класса орфограмма.

И в этом упражнении, как и в большинстве заданий учебного пособия, вы видите возвраты к уже пройденному материалу и пропедевтическое ознакомление с будущими темами, которые, как мы уже писали, способствуют интеллектуальному развитию ребенка (столкновение разных аспектов анализа по отношению к одному объекту), развитию волевых качеств личности (ребенок достаточно долго, но допустимо по возрасту работает с одним и тем же содержанием), осознанию языковых явлений как объектов речи, к тому же гарантируют прочность знаний и являются условием индивидуализации обучения.

Важнейшая функция слова как единицы языка – назывная (или номинативная) функция. Всякий предмет, явление, действие, признак имеют имя, название. Как только появляется новый предмет, новое открытие, сразу рождается новое

название. Например, в связи с развитием телевидения наш язык пополнился такими словами, как *телебашня*, *телеэкран*, *телепередача*, *телецентр* и т.д. Спросите у детей, какие новые слова появились в связи с изобретением компьютера, а может быть, старые слова получили новое значение.

К счастью, новые слова появляются не так уж часто, иначе наше общение было бы чрезвычайно затруднено. Употребляя слово в речи, мы не создаем его заново, а лишь извлекаем из памяти как нечто готовое, т.е. мы его воспроизводим. Это существенно отличает слово от предложения. Формирование предложения – это всегда создание новой формы по существующим в языке моделям в соответствии с передаваемым содержанием, т.е. это всегда творческий процесс. Эта разница обязательно должна отразиться и на методике работы со словом и предложением.

Слово обладает способностью обобщать и в то же время обозначать индивидуальное, неповторимое. Например, наши представления совершенно различны, когда мы говорим о яблоке как плоде яблони, о яблоке как плоде определенного сорта и о яблоке, которое лежит в вазе в соседней комнате. И исчезают все эти представления при употреблении того же слова в задачах, которые предложила Мальвина Буратино, а Малыш – Карлсону. Ни Буратино, ни Карлсон не смогли подняться на уровень абстракции и решить задачу. Очень хорошо это объясняет Малыш: «Милый Карлсон, яблоки здесь ни при чем. Они нужны мне только для того, чтобы объяснить тебе, как надо складывать».

Слово неразрывно связано с нашими знаниями о мире, мыслями и чувствами, с нашим жизненным опытом и способностью «замещать» те вещи, о которых мы говорим. Мы понимаем друг друга, когда беседуем о наших житейских, каждодневных делах и когда разговариваем на самые отвлеченные темы или о странах, в которых никогда не бывали. Нам хватает всего лишь слов, за которыми – целый мир.

Напомним, что каждая единица языка представляет собой двустороннюю единицу, обладающую формой и содержанием. Формой слова (или знаком слова) являются одновременно его графическое (или звуковое) выражение и грамматическая структура, содержанием – его лексическое значение. «Внутреннее единство слова обеспечивается един-

ством его фонетического, грамматического состава и семантическим единством системы его значений»¹. В этом высказывании В.В. Виноградова мы особенно подчеркиваем мысль о внутреннем единстве слова, которое необходимо сохранить при работе с детьми над выполнением тех или иных упражнений. Введение понятий «лексическое значение» и «грамматическое значение» слова указывает на две стороны слова и позволяет экономно и точно говорить о них.

Затем в главе «Звуки и буквы» дети будут наблюдать, как с изменением одной фонемы меняется значение слова (например, упр. 118).

Сравнивая значения однокоренных слов, ученики приходят к выводу о связи значения слов с их составом, а позже (во 2 кл.) будут анализировать зависимость значения слова от его состава и от принадлежности к той или иной грамматической группе слов, например: *веселить* – *веселый* – *веселье*. Так фонетический, словообразовательный, грамматический анализ слова осуществляется в единстве с анализом его значения. Так же строится работа и при анализе предложения.

Связь между звучанием и значением слова не является сама по себе предметно-обусловленной: в звуковой стороне слова, за редким исключением, не отражаются какие-либо свойства обозначенного словом предмета. Это видно хотя бы из того, что одни и те же предметы обозначаются в разных языках по-разному. Нередко для называния одних и тех же предметов существуют разные слова в рамках одного языка: *петух* – *кочет*, *картофель* – *картошка*, *ель* – *елка* и т.д.

Но, с другой стороны, есть достаточно большой пласт слов, у которых вполне ясна причина наименования, т.к. оно основывается на уже известном названии. Например, названия ягод: *черника*, *голубика*, *земляника*; названия грибов: *подосиновик*, *подберезовик* и т.д. Таким образом, выделяются наименования мотивированные (с ясной причиной наименования) и немотивированные. Немотивированными обычно бывают слова с простой (непроизводной) основой и многие заимствованные слова, например: *дуб*, *ель*, *еж*,

¹ Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. С. 18.

школа, отель, этаж и пр. Слова с производной основой чаще являются мотивированными, например: *пылесос, школьник, подоконник* и др. Постоянно на уроке должен звучать вопрос: Почему мы так говорим: мухомор, снегирь, пароход? Чтобы объяснить мотивированные названия, необходимо вслушаться в корневое значение слов, вспомнить слова с таким же корнем. Весьма полезное упражнение и для расширения словаря, и для выделения корня родственных слов.

В 1 классе знание о грамматических группах слов дается на уровне представления. К систематическому их изучению дети приступят во 2 классе. Общее представление о словах, обозначающих предмет, его признак и действие, они получили еще в период обучения грамоте.

Активизация в главе «Слово – речи основа» понятий «одушевленные–неодушевленные предметы» подготавливает к восприятию следующей орфографической темы «Написание большой буквы в именах собственных и в начале предложений».

Имена собственные.

Написание большой (заглавной) буквы

С большой буквы пишутся имена собственные, первое слово в предложении, первое слово каждой строчки в стихах. Все эти случаи представлены в данной главе. Ознакомление на практическом уровне с этой орфограммой продолжалось в течение всего периода обучения грамоте.

Тема «Написание слов с большой буквы» обычно не вызывает затруднений ни у учителей, ни у учеников. Но так как дети в 1 классе познакомились с довольно большим количеством понятий (и не только по русскому языку), то возможна подмена существенных признаков наименований, которые пишутся с большой буквы, несущественными признаками. Например, правописание с большой буквы клички щенка *Бобик* первоклассник объясняет тем, что это имя одушевленное. Для предупреждения подобного смешения в одном из самых первых заданий главы (упр. 53) мы «сталкиваем» имя собственное и имя одушевленное, а также имена собственные разного рода: *Прилежный Олег пишет красиво. Прилежная ученица пишет красиво.* Задание: Подчеркни одной чертой, о ком говорится в первом предложении, о ком

говорится во втором. Какие слова в предложениях написаны с большой буквы? Почему? Напиши предложение со своим **собственным именем**. Какую форму прилагательного употребили девочки, какую — мальчики?

В этой главе открытие нового материала детьми осуществляется от самостоятельного вывода к активному использованию нового знания в своей речевой деятельности. Поясним сказанное.

Глава начинается с задания: «Попробуй самостоятельно ответить на вопрос: зачем нужны большие (заглавные) буквы? Выполнив следующие задания, каждый проверит полноту и правильность своих ответов» (упр. 52). Ответы учеников запишите на доске. Сохраните вариант, на котором дети остаются на этом этапе.

Далее они исследуют полноту и правильность своих выводов и, если это требуется, корректируют их. Главная направленность заданий - подвести учеников к выводу: все разнообразие вариантов выбора большой (заглавной) буквы (имена, отчества, фамилии, клички животных, географические названия и мн. др.) сводится к одному, самому существенному: с большой буквы пишутся только имена собственные, собственными могут быть слова, обозначающие и одушевленные, и неодушевленные предметы. Называя предмет именем собственным, мы выделяем его среди других предметов. С большой буквы также принято оформлять каждую строку в стихотворениях.

В конце параграфа на с. 32 дана формулировка правила выбора большой буквы: «Имена собственные пишутся с большой буквы. К именам собственным относятся имена, отчества, фамилии людей, клички животных, названия географических объектов и другие названия, которые выделяют данный предмет среди таких же предметов. Имена собственные могут называть одушевленные и неодушевленные предметы». (Это определение дети сравнят со своим, к которому они пришли раньше, выполняя упр. 52.)

После этого идет упр. 69, которое побуждает детей к сравнению разных форм представления правила, к активному осмыслению существенных признаков понятия: «Сравните написанную информацию с информацией, данной в рисунке. Назовите самый главный (существенный) признак имен

собственных». Далее даны рисунки с подписями: реки - Волга и Ока; книги - «Аленький цветочек» и «Азбука»; дети - среди них мальчик Алеша и девочка Маша; улицы - одна из них Кузнецкий Мост.

В упр. 70 мы опять вернулись к схемам предложений. Они очень удобны при усвоении написания слов с большой буквы, а также для усвоения отдельного написания служебных слов. Продолжайте практиковать диктанты с последующей их записью схемами предложений.

Вопрос в первом упражнении параграфа «Зачем нужны большие (заглавные) буквы» подчеркивает исследовательский характер задания. Опыт этой деятельности дети уже приобрели в ходе обучения грамоте и при работе с предыдущими главами пособия. Тема раскрывается в двух параграфах «Имена собственные», «Алфавит» и сопровождается обязательными практическими занятиями в библиотеке¹. Познакомьте учеников со словарными статьями «Энциклопедического словаря», посвященными Чуковскому, Гагарину, Пушкину и Айвазовскому (упр. 74).

Выполняя задания параграфа «Алфавит» и следующей заключительной главы «Предложение и текст», первоклассники используют открытые ими (а значит, осознанные) знания в речевой практике. Обратите внимание на то, что процессуально задания выстроены так, чтобы в голове ребенка складывалось представление не об отдельных понятиях, а об их взаимосвязях: среди всех названий (людей, улиц, рек, городов, фильмов, книг, магазинов и пр.) мы для удобства выделяем отдельные, присваивая им имена собственные (какое говорящее понятие!), и только эти собственные имена пишутся с большой буквы. Для осознания понятия «имя собственное» можно использовать и следующие вопросы: «Назови свое собственное имя, назови собственное имя своей собаки, улицы, на которой ты живешь, реки, города, любимой книги, фильма...» И, конечно же, вы исследуете

¹ Формированию у учеников современных приемов и культуры работы с информацией посвящено учебно-методическое пособие: *Соколова Т.Е.* Информационно-поисковые умения. Библиотечные уроки в начальной школе. (Серия «Информационная культура младшего школьника», вып. 2).

с детьми, почему в определенной ситуации (в какой?) удобно пользоваться именами собственными: «Исследуйте, зачем людям даются имена, фамилии: хотя бы часть урока не называйте друг друга. Удобно?» (упр. 55). «Как ты спросишь в библиотеке книгу, которую хочешь почитать?»

Познакомьтесь, как этот материал использовала на уроке по теме **«Имена собственные. Большая буква в написании имен собственных»** учитель начальных классов ГОУ ЦО «Кожухово» № 1804 г. Москвы **Л.Е. Шакирова**¹.

Еще в период обучения грамоте дети на практическом уровне ознакомились с написанием большой буквы в первом слове предложения, в именах людей, кличках животных, географических названиях. Новым знанием является обобщение частных понятий в понятие «имена собственные», кроме того, необходимо обеспечить усвоение написания слов с большой буквы на уровне проверяемого навыка.

Цель: на практическом материале подвести учеников к понятию «имена собственные», к их написанию с большой буквы.

Задачи: 1. Создать ситуации для выяснения существенных признаков имен собственных.

2. Начать обобщение знаний о написании большой буквы в именах собственных и первого слова в предложении.

3. Активизировать знание порядка букв в алфавите.

Оборудование: учебное пособие русского языка для 1 класса (авт. Н.В. Нечаева), таблички со словами.

ХОД УРОКА

I. Постановка проблемы, ее решение

Учитель: Девочка, сотри, пожалуйста, с доски!

Ученица подходит к доске.

Учитель: Извини, я не к тебе обратилась с просьбой.

Подходит другая ученица.

Учитель: Нет, я не тебя звала. Почему не подошла та, кого я звала?

¹ Практика образования. – 2009. – № 1. – С. 6–8.

Ваня: Вы попросили, а не назвали.

Учитель: А что я должна назвать?

Игорь: Имя или фамилию.

Лена: Имя обязательно, а если имен несколько, то нужно и фамилию назвать.

Учитель: Да, в вашем главном документе – в «Свидетельстве о рождении» записано ваше имя. Это имя вам присвоено. Это имя ваше собственное. А какие имена вы можете назвать? Зачем нужны имена?

Вика: Чтобы обратиться к человеку.

Таня: Имя нужно, чтобы написать записку.

Самир: Когда разговариваешь по телефону, нужно знать имя.

Чистописание

На доске написаны заглавные буквы: *К Р В Ф Д А*.

Учитель: Что вы можете сказать об этих буквах?

Дети: Здесь написаны только заглавные буквы.

- Можно сказать, что здесь буквы согласных звуков и одна буква гласного - А.

Учитель: Напишите эти буквы, расположив их в алфавитном порядке.

Учащиеся выполняют работу в тетрадях.

Учитель: Подчеркните в своих работах те буквы, которые вы считаете удачно написанными, расскажите, какие не получились, что в них не получилось?

Дети рассматривают написание и рассказывают о том, что получилось и не получилось.

Учитель: Посмотрим, пригодятся ли нам сегодня на уроке заглавные буквы.

Физминутка

Дети встают. Учитель показывает таблички, называет имена существительные. Дети хлопают в ладоши, если звучат имена собственные, не хлопают – когда слышат нарицательные существительные.

По мере называния на доске появляются таблички с такими словами:

собака, дежурный, Петя, столовая, Шарик, котик, Пушок, Мурзик.

II. Использование нового материала в письменной речи

Учитель: Какую работу вы можете предложить с этими словами?

Ангелина: Распределить слова в два столбика, например в 1-й столбик – двусложные, а во 2-й столбик – трехсложные.

Эля: Можно записать слова, разделив на две группы: написанные с большой буквы и с маленькой.

Учитель: А почему одни слова написаны с большой буквы, а другие с маленькой?

Эля: Имена собственные пишутся с большой буквы, а не собственные – с маленькой.

Учитель: Чье задание выбираете?

Дети: Задание Эли, оно больше подходит к этому уроку. Мы же говорим об именах собственных.

Дети выполняют задание. После этого учитель, опираясь на пояснения детей, распределяет слова, записанные на карточках, в две группы. Учитель может неправильно делить слова на группы, тем самым подталкивая учеников к несогласию с тем, что он делает, к объяснению их позиции.

В результате на доске появляются 2 группы слов:

собака, дежурный, столовая, котик;

Петя, Шарик, Пушок, Мурзик.

Саша: А я заметил, что слова *Шарик* и *Пушок* можно написать и с маленькой и с большой буквы.

Вика: Я считаю, что Шариком и Пушком зовут собак, значит, это – имя собственное, пишется с большой буквы.

Игорь: Я не согласен. Шарик может быть воздушный, а пушок у маленького цыпленка, у него еще нет перьев.

Учитель: Я предлагаю вам составить предложения, в которых эти слова будут выступать в разной роли: у девочек в роли имени собственного, а у мальчиков в другой роли.

Дети выполняют задание.

Учитель: Прочитайте предложение, в котором слово *шарик* написано с маленькой буквы.

Дима: По небу летел красивый шарик.

Петя: На праздник принесли воздушный шарик.

Учитель: Прочитайте предложение, в котором слово *Шарик* написано с большой буквы.

Сереза: Шарик поднялся высоко в небо.

Света: Щенка моего друга зовут Шарик.

Учитель: Замечательно. Запишите ваши предложения на доске.

Эти два предложения дети записывают на доске. Даже если ученики не дадут подобные ответы, учитель может создать такую ситуацию сам, записав на доске свое собственное предложение.

Денис: Неправильно, сказали же девочкам писать предложения с именами собственными.

Дети: Да, Света так и написала.

Денис: А Сереза неправильно выполнил задание.

Учитель: Почему? Можете повторить мое задание?

Дети: Надо было прочитать предложения, в которых слово *Шарик* написано с большой буквы.

Денис: Ой... Но сначала девочкам было другое задание... Понятно...

Сереза: У меня начало предложения, поэтому я и написал слово *Шарик* с большой буквы.

Далее зачитываются предложения учащихся со словом *пушок*.

Работа с учебным пособием

Учитель: Ребята! Нравится вам наше пособие по русскому языку? Чем?

Денис: В нем много интересного и нового.

Женя: В пособии есть иллюстрации.

Диана: Там много загадок, ребусов.

Учитель: Кто автор?

Оля: Нечаева Н.В.

Учитель: Н.В. – это инициалы, то есть первые буквы имени и отчества. А как могут звать автора?

Дети высказывают свои предположения.

Учитель: А где в пособии можно найти такую информацию? Кто-нибудь знает?

Есть предложение посмотреть в конце учебного пособия. Дети находят и читают – Наталия Васильевна Нечаева.

Учитель: Предлагаю вам открыть пособие на странице 26 и найти упражнение 53.

Одновременно на доске учитель записывает: стр. 26, упр. 53.

Учитель: А теперь давайте прочитаем, какое задание нам предлагает автор пособия Наталия Васильевна Нечаева, чтобы мы сегодня стали еще умнее и находчивее, чем были вчера.

Учащиеся читают задание.

Учитель: Давайте мы сейчас сделаем только первую часть задания. Что будем выполнять?

Оля: Мы запишем два предложения. Подчеркнем одной чертой слово в первом и во втором предложении.

Учитель: Любые слова?

Дети: Нет, слова, о ком говорится в первом предложении и о ком говорится во втором предложении.

- А еще мы ответим на вопрос, какие слова пишутся с большой буквы.

- И почему.

Учитель: Всем понятно, что мы сейчас делаем? Выполняйте.

Дети выполняют первую часть задания. Учитель записывает предложения, данные в упражнении, на доске:

Прилежный Олег пишет красиво.

Прилежная ученица пишет красиво.

Женя: Я подчеркнула слова *Олег* и *ученица*. О ком говорится в предложении? Кто? Олег. Кто? Ученица.

Выходит к доске и подчеркивает.

С большой буквы написаны слова *Прилежный*, *Прилежная* и *Олег*.

Олег - это имя мальчика, а с тех слов начинаются предложения.

Учитель: Что означает прилежный ученик? Это хорошо - быть прилежным?

Дети: Да, он старается, тренируется писать.

- Он много трудится, выводит каждую букву...

Учитель: Как вы думаете, кого из наших ребят имели в виду, когда писали второе предложение?

Дети называют имена учениц.

Учитель: А у нас в классе есть и прилежные ученики!

Тетради учеников регулярно помещаются на выставку. Дети рассказывают, как они добились таких результатов.

Таня: А я хочу показать, что сегодня у меня уже лучше получилось, чем раньше. Мне было трудно, но я стараюсь.

Учитель: Ребята, а кто хочет тоже писать красиво? Спросите тех, кто, на ваш взгляд, пишет красиво, как они этого достигли.

Дима: Я тщательно вывожу буквы, слежу за соединениями, за наклоном.

Учитель: Тогда мы можем о тебе, Дима, написать это предложение на доске.

Ученик пишет на доске: Прилежный Дима пишет красиво.

Учитель: Давайте еще раз посмотрим в пособие, все ли задания мы выполнили?

Дети: Нет.

Учитель: Вам ясно, что нужно сделать? Выполняйте.

Задание: Напиши предложение со своим собственным именем. Как предложение написали девочки твоего класса и как мальчики?

- Я готова оказать помощь. Сомневаетесь, как писать свое имя, - поднимаете руку, я к вам подойду.

Учитель: Ответьте на последний вопрос задания. Начнем с девочек.

Несколько девочек читают предложения, затем несколько мальчиков.

Учитель: Я думала, что разница в предложениях будет только в именах...

- Но имена-то мальчиков и девочек, поэтому меняется и первое слово: то *прилежный*, то *прилежная*.

Учитель: Скажите, это только в нашем классе имена пишутся с большой буквы?

Дети: Нет.

- Всегда и везде.

Учитель: Да, это закон русского языка, а мы с вами законопослушные люди.

И теперь мы, наверное, можем точно сформулировать тему урока.

Оля: Тема урока: «Имена девочек и мальчиков пишутся с большой буквы».

Вика: Имена детей пишутся с большой буквы.

Миша: Имена людей...

Денис: Еще имена животных пишутся с большой буквы.

Света: А еще отчества и фамилии пишутся с большой буквы.

Учитель: Посмотрите в пособии, как тему назвала Наталия Васильевна.

Дети: «Имена собственные».

Учитель: Все, что вы называли, и есть имена собственные. Теперь предлагаю выполнить следующее упражнение: в упражнении 138 надо сделать звукобуквенный анализ двух слов: девочки запишут и проанализируют имя *Олег*, а мальчики - *Ольга*.

Дети выполняют задание самостоятельно. Затем задание выполняется на доске.

Учитель привлекает внимание детей к разбору слов. Можно вызвать ученицу, которая правильно выполнила разбор слова *Олег*, а слово *Ольга* разбирает учитель, специально допуская ошибки. Важно, чтобы дети проговорили, как нужно оформлять схему, какое количество слогов в слове, почему в этом слове расходится количество звуков и букв.

В результате на доске появляются записи:

Олег - 2 слога, 4 б., 4 зв.

кр.	з.	кр.	с.
-----	----	-----	----

Ольга - 2 слога, 5 б., 4 зв.

кр.	з.	/	с.	кр.
-----	----	---	----	-----

III. Домашнее задание

Учитель: Мы с вами сегодня рассматривали выставку книг. Как вы думаете, для чего я обратила ваше внимание на нее перед уроком русского языка?

Дети: Там есть фамилии авторов.

- А еще в названиях есть имена: Чук и Гек, Малыш и Карлсон...

Учитель: Я вам предлагаю дома посмотреть в своей библиотеке, в названии каких книг есть имена собственные. Завтра вы поделитесь с нами этой информацией.

И еще одно маленькое задание. Когда вы будете рассказывать дома, в семье, чем вы занимались сегодня на уроке, попросите у родителей телефонную книжку и запишите в нее несколько номеров телефонов своих друзей.

IV. Подведение итогов

Учитель: А кто-нибудь догадался, для чего я вас попросила записать в телефонную книгу номера телефонов своих друзей? Это же задание по русскому языку.

Дети: Чтобы написать, надо думать, как пишутся слова.

- А, ясно... Там надо написать фамилию и имя.

Учитель: Какие знания вы примените?

Дети: Имена пишутся с большой буквы.

- Еще надо знать алфавит.

Учитель: Я верю, что все справятся с заданием самостоятельно.

Учитель благодарит детей за урок.

ЗВУКИ И БУКВЫ

(примерно 16 часов)

Данная тема была центральной в период обучения грамоте, таковой же она является и в учебном пособии для 1 класса. В основе усвоения любого языка лежит умение различать звуки речи, буквы, которыми они обозначаются, ударение, интонационные средства и знаки, которыми они обозначаются в письменной речи. Эта тема с достаточной полнотой раскрыта в авторском методическом пособии для учителя к курсу «Обучение грамоте», мы обращались к ней при пояснениях к первой главе. Остановимся еще на некоторых важных позициях.

Структурирование материала этой главы, как и предыдущих, показывает тесную взаимосвязь разных аспектов языка. И так как это не новый материал, мы имеем возможность обращаться к нему во всех параграфах пособия.

В первом параграфе главы «Обозначение буквами гласных звуков. Слог» напоминание о дифференциации звуков речи на гласные и согласные сразу выводит на понятие «слог», которое дети вычленяют при сравнении слогов с ма-

ленькими словами (упр. 90). Все три задания ученики выполняют самостоятельно с дальнейшей проверкой. Далее эти темы разворачиваются в их теснейшем переплетении. С упражнения 91 в эту связь включается перенос слов. В упражнении детям предлагается объяснить связь: гласные звуки —> слог —> перенос слов.

Эти понятия активно работают и в следующей теме главы «Ударение». Кроме них, естественно включаются понятия «ударные–безударные гласные», «опасные места», «орфограммы». Устанавливая место ударения в родственных словах, в формах одного слова, в омографах, сравнивая ударение в словах русского языка и словах французского происхождения, дети приходят к выводу, что ударение в русском языке свободное (оно может падать на любой слог, на любую морфему) и подвижное (оно может переходить на другой слог при изменении формы слова или при образовании родственных слов). Мы избегаем в учебном пособии пользования этой терминологией, подводим первоклассников к выводу: в русском языке ударение может быть на любом слоге слова, может переходить с одного слога на другой. Круг действованных фонетических понятий продолжает расширяться, но основными понятиями по-прежнему остаются: гласные ударные–безударные, согласные, слог, перенос, ударение. На этом фоне ученики работают с предложениями, текстами, инсценируют речевые ситуации, сравнивают смысл слов.

Далее в той же логике усложняющихся связей дети анализируют особенности согласных звуков и их обозначение буквами («Обозначение на письме согласных звуков», «Шипящие согласные звуки. Правописание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, шу*; букв *ч, щ* с буквами согласных»). Продолжается тема «Перенос слов». Рассматриваются случаи переноса слов с *ь, ъ, й*. Это усложнение связей создает возможности для формирования *регулятивных универсальных учебных действий* – надо принимать постоянно меняющиеся задания и сохранять их, учитывать выделенные учителем ориентиры действия в учебном материале (далее по списку); всего спектра *познавательных и коммуникативных УУД*.

Сквозными заданиями в этой главе, как и в других главах пособия, являются задания на осознание детьми роли изучаемых языковых средств в речи. Обратите внимание, напри-

мер, на **упр. 89**: предлагаются группы букв, в одних есть буквы и гласных, и согласных звуков, в других – только буквы согласных, в третьих – только буквы гласных. Попытки составить слова из предложенных групп букв подводят к выводу: для этого необходимы буквы и гласных, и согласных звуков. Результаты выполнения упражнения 91 покажут, в каких случаях мы в жизни произносим слова по слогам, а заодно и практические способы определения слога: «позови слово» и «скандирование». Сравнение одного и того же текста, напечатанного без переносов и с переносами (см. упр. 98), покажет, зачем они изучают правила переноса слов; задания упр. 101, 102 – зачем нужно различать ударение в словах, упр. 117 – зачем они учатся различать мягкие и твердые согласные звуки, что это дает для понимания слова, речи (личностные УУД: интерес к учебному материалу, к учебно-исследовательской деятельности).

Наиболее продуктивно осознание фонетических явлений происходит при сравнении групп звуков. Детям предлагается исследовать (слушая звуки в данных словах): могут ли выделенные буквы обозначать твердые и мягкие согласные звуки; в каких случаях йотированные гласные обозначают один звук, в каких – два звука; какие согласные звуки могут обозначать буквы **д, л, х, ж**. Почва для выполнения подобных заданий подготавливалась начиная с периода обучения грамоте, порядок введения букв в котором определялся степенью убывания голоса при произношении обозначаемых ими звуков: 1) **а о у и ы**; 2) **л м н р й**; 3) **б в г д ж з; п ф к т ш с**; 4) **х ц ч щ**. Ученики изначально имели дело с группами звуков, объединенных какими-то общими характеристиками.

Чтобы изучить звуки языка, надо их произносить, слушать и сравнивать, т.е. использовать метод непосредственного наблюдения. Лучше всего это делать в парах, так, как это было в период обучения грамоте.

Напомним: Глядя друг на друга, одновременно произнесите звук [у]. Понаблюдайте, какое у вас положение губ, где находится язык. Теперь произнесите звук [и]. В каком положении теперь находятся губы, язык? Продолжите наблюдения. Сравните положение губ, языка при произношении пар звуков: [о]-[и], [а]-[и], [э]-[и], [ы]-[и]. Послушайте и сравните произ-

ношение согласных в слогах: р-р-ру – р-р-ри, р-р-ро – р-р-ри, р-р-ра – р-р-ри, р-р-рэ – р-р-ри, р-р-ры – р-р-ри.

Гласные еще называют «ртораскрывателями», а согласные – «ртосмыкателями». Чтобы убедиться в правильности такого их названия, произнесите вначале тихо, а потом громко пары звуков: [э]-[ш], [о]-[з] и т.д.

Очень любят ребята играть в расшифровку предложений, в которых слова записаны только буквами согласных звуков. Напомните детям об истории развития письменной речи, о том его периоде, когда некоторые народы для записи использовали только буквы согласных звуков, а гласные произносили, но не записывали. Практикуйте и более сложные варианты случаи. Например: **Рс кст сри**. Какое первое слово? – *рис, риса, рису, роса, Русь, Руси, Русью, рос, раса, рысь, рыси, ряса, рясы, рясу*; второе слово? – *каста, кiset, кисть, косить* (два значения), *кость, кусать, куст*; третье слово? – *серна, сирена, сирень*. Добавьте во второй и третий наборы формы слов, как мы это сделали в первом случае, и будет невероятно трудно составить вразумительное предложение. Что это? *Рысь кусает серну? Рис косит серна?* А записано очень немудреное предложение: *Рос куст сирени*.

В рассматриваемой главе первоклассники возвращаются к дифференциации согласных по звонкости-глухости и мягкости-твердости и связанным с этими характеристиками правилам написания гласных после шипящих.

Приведем эпизод урока, на котором дети открывали новое для них знание: отсутствие мягкого знака в сочетаниях *ч, щ* с другими согласными (правило на с. 65). Обратите внимание на сочетание этой работы с чистописанием.

До этого урока ученики активизировали знания об особенностях шипящих согласных и о правописании с ними гласных *и, а, у*. Выполняя упр. 144, они сделали вывод о том, что звуки [ж], [ш] и [щ] объединяет то, что они всегда твердые, а звуки [ч], [щ'] то, что они всегда мягкие. Анализ написания слов *словечко, сердечко (Острое словечко колет сердечко.)* поставил проблему: «Чем опасны подчеркнутые буквосочетания?» Учитель расширил наблюдения изучаемых буквосочетаний, предложив слова *борщ, печник, ночка, кошка, чтение*.

Дети пришли к выводу: так как **ч** и **щ** всегда мягкие согласные, в сочетаниях букв **ч** и **щ** с другими согласными **ь** не пишется. Дети предложили оформить этот вывод как минутку чистописания.

*Чч чк чн чт чш
Щщ щк щн щт щш*

Когда ребята записали сочетания, то стали утверждать, что данные буквосочетания вообще запоминать не нужно, повторяя свое доказательство.

Тогда учительница написала на доске слова: *мальчик, пальчик, болельщик, угольщик.*

Наступила пауза. Ученики задумались. Но потом задали вопрос: «Мягкий знак пишется только в сочетании с **л**?» Получив утвердительный ответ, они дополнили свое правило: «**Ч** и **щ** всегда мягкие согласные, поэтому в сочетаниях букв **ч** и **щ** с другими согласными **ь** не пишется, кроме сочетаний с буквой **л**, например *мальчик, болельщик*». Свое правило они сверили со схемой на с. 65 и были весьма довольны полным совпадением. Затем они вернулись к своим записям и на строчке с буквой **ч** дописали **-льч-**, на строчке с буквой **щ** - **-льщ-**.

*Чч чк чн чт чш Льч льч
Щщ щк щн щт щш Льщ льщ*

Наблюдения показывают, что учителя достаточно хорошо владеют звуковым составом слова и путаются при определении слогового его состава. Истоки этого явления стали ясны после анализа современных учебных и методических пособий. Мы раскрывали этот вопрос в авторском методическом пособии для учителя к курсу «Обучение грамоте», но, учитывая его важность и отсутствие единодушия в вопросе слогоделения среди ученых-лингвистов, напомним данные там пояснения.

Опираясь на то, что слог - это естественная артикуляционная единица, построенная по закону восходящей звучности, многие учителя для разделения слова на слоги предлагают детям «позвать» слово: **Вы** находитесь в лесу, позови-

те ваших друзей: Ю-ра! Ма-ша! А теперь «позовите» слова: сосна, сказка, Андрей. Здесь, при стечении согласных, начинается путаница, которая вполне обоснованна. В академическом издании «Грамматики русского языка» излагаются восемь положений слогоделения слов, сопровождающихся постоянными оговорками условности предлагаемого деления. Л.В. Щерба, автор раздела «Фонетика» упомянутого издания, пишет: «Деление на отрезки-слоги обусловлено последовательными усилениями и ослаблениями в произношении звукового ряда... Вследствие того, что в русском языке эти различия обычно не имеют семантического значения, эти ослабления и усиления речевого потока иногда трудно уловить и осознать. Вообще же в русском языке речевой поток довольно свободно делим на слоги...»¹. И у разных ученых-лингвистов вы найдете разные варианты деления на слоги: *со-сна* – *сос-на*, *ска-зка* – *сказ-ка*, *А-ндрей* – *Ан-дрей*.

Но когда определенная наука предстает в виде учебного предмета, она неизбежно трансформируется. Трансформация эта должна быть мотивированной. Так, в вузовских учебниках современного русского литературного языка мы видим уже определенное единодушие в слогоделении (см. учебники авторов И.С. Валгиной, Д.Э. Розенталя; А.Н. Гвоздева; П.А. Леканта и др.). Все авторы отмечают, что существуют разные правила слогоделения. Предлагаемый ими вариант обосновывается законом восходящей звучности, которому подчиняется строение слога в русском языке. Это значит, что звуки, если их несколько в слоге, располагаются от менее звучного к более звучному. Наиболее звучными являются гласные и сонорные согласные (*й, л, м, н, р*). Не может заканчиваться слог на шумные согласные. Но слогообразующим может быть только гласный.

Этот основной принцип дает возможность легко ориентироваться в различных вариантах деления на слоги слов со стечением согласных. При стечении шумных согласных они все отходят к последующему слогу: *ска-зка, ру-чка, по-ездка*. Если в группе согласных сонорный идет впереди, он отходит к предыдущему слогу: *лам-на, пол-ка, пар-та*. Но

¹ Грамматика русского языка. – Изд-во АН СССР, 1952. Т. 1. С. 69–70.

если сонорный в группе согласных идет после шумного, то все согласные отходят к последующему слогу: *ка-пля, ро-сла, ко-вры, на-встре-чу, за-скре-блись*. Таким образом, характерным для русского языка является открытый слог. В середине слова встречаются закрытые слоги, оканчивающиеся на сонорный согласный (*слу-чай-но*), закрытые слоги, оканчивающиеся шумным согласным, обычно находятся в конце слова (*у-че-ник*). Эти сведения о слоге приведены для учителя. Для учеников вполне достаточным станет способ слогоделения «позови слово» и знание того, что слог образует только гласный как наиболее звучный звук.

Знание слогоделения необходимо ученику для восприятия ритма стихотворения и для правильного переноса. Причем прямо опираться на слог при переносе слова можно только в случае открытого слога, состоящего более чем из одного звука, или в случае закрытого слога, оканчивающегося на сонорный. Далее следуют исключения из правила: 1) нельзя переносить или оставлять на строке слог, состоящий из одного звука или из одной буквы (*яго-да, ого-род*); 2) буквы **ѣ, ъ, ѿ** нельзя отрывать от предшествующих букв (*строй-ка, силь-ный, подъ-ем*); 3) нельзя отрывать одну букву от корня или приставки на их стыке (*при-слать, под-готовить*). Последнее ограничение будет введено во 2 классе, после ознакомления с составом слова. В правилах переноса допускаются колебания, особенно часто это наблюдается при стечении согласных в корне. Допустимы переносы: *се-стра, сес-тра, сест-ра*.

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА

(примерно 6 часов)

Работая над словом, нужно знать, что в русском языке распространены явления синонимии, антонимии, многозначности и омонимии. С этими понятиями на уровне представления дети будут знакомиться в течение 2-4 классов и на уровне обязательных знаний в 5 классе. Вдумчивого подхода требует работа с синонимами. Например, к слову *идти* словарь синонимов русского языка предлагает следующие варианты: *стунать, перестунать, вышагивать* и др. В этих

словах сохраняется основное значение слова *идти* - двигаться, переступая ногами, но они не идентичны, каждое обладает только ему свойственным оттенком значения, отличающим его от других слов в синонимическом ряду. В работе с синонимами, составляя ряд близких по смыслу слов, самое главное – устанавливать особенности значения каждого из них.

При работе с синонимами и антонимами необходимо помнить, что к ним относятся слова одной и той же части речи. Так, к слову *толстый* антонимом будет слово *тонкий*, но не *тонко*, как можно услышать в классе. Это различие устанавливается практическим путем: он какой? - *толстый*, а тот какой? - *тонкий*; он где находится? - *близко*, а тот где? - *далеко*.

Задание: Сравни два предложения: *Человек идет по улице* и *Часы идут правильно*. И здесь сохраняется основное значение слова *идет* (движение), но во втором случае оно является метафорой, и к нему уже не подходят приведенные выше синонимы. В данном случае использована многозначность слова *идти*.

Истинное лексическое значение глаголов выясняется из предложения. Это относится и к прилагательным, наречиям, так как они призваны давать характеристику явлениям. Как правило, их значение и целесообразность могут быть понятны только из контекста, когда явление представлено полностью. Это показывает и практика. После того как школьники узнают содержание текста, обычно все слова становятся им понятны.

Начиная с букварного периода дети накапливают опыт сравнения значения слов, на интуитивном уровне различая общее и особенное у слов-синонимов, осмысливая понятия антонимии и многозначности. Особое место в учебном пособии для 1 класса отводится наиболее понятному детям лексическому явлению многозначности, различению прямого и переносного смысла слов. Такие задания проходят с первых до последних страниц пособия.

При работе по теме «Лексическое значение слова» (мы пользуемся в пособии и выражением: «смысл слова», которое ближе первоклассникам) дети сравнивают значения однокоренных слов, разводят понятия: слова одной тематической

группы и родственные слова, наблюдают роль суффиксов (без введения понятия) в передаче родственному слову дополнительного значения, что закладывает практическую основу к темам «Родственные слова», «Формы слов», «Состав слова», которые входят в программу 2 класса. Но главное – на практическом уровне систематически ведут наблюдения за лексической (смысловой) сочетаемостью слов. В этом параграфе уместно использовать эксперимент: **Попробуй употребить разные слова: какое из них больше подходит к данной речевой ситуации или к другим словам предложения.**

Глава «Лексическое значение слова» предпоследняя, поэтому на ее материале и материале следующей главы, посвященной предложению и тексту, есть возможность активизировать все содержание, необходимое для усвоения в 1 классе. Так, при работе всего лишь с первыми десяти заданиями по теме «Имена собственные» можно вернуться к звуковому и буквенному составу слов, к понятию «орфограмма», к анализу смысла слов, к грамматическим показателям слов, к различению предложений по цели и интонации.

Широко представленные в этой главе (как и в других главах учебного пособия) задания, которые готовят к восприятию следующей темы «Предложение и текст».

ПРЕДЛОЖЕНИЕ И ТЕКСТ

(примерно 3 часа)

Предложение – одна из сложнейших единиц русского языка. Это подтверждается хотя бы тем, что существует около тысячи определений понятия «предложение». В начальных классах за существенный признак предложения принята законченность мысли: предложение выражает законченную мысль, что на фоне постоянного обращения к различению предложений по цели и интонации отражает существенные признаки предложения.

Продолжая работу с этой богатейшей единицей речи, необходимо иметь в виду следующее.

Введение понятия «предложение» продуктивнее всего сочетать с введением понятия «слово» (см. упр. 194–199).

И предложение, и слово характеризуются наличием обобщенного значения (смысловая сторона) и средств его выра-

жения (формальная сторона). Но выражают значение они по-разному. Только при помощи предложения можно сообщить сведения о действительности. Высказанные при помощи предложения мысли, эмоции, волеизъявления помогают нам ориентироваться в жизни, в окружающей обстановке, в отношениях с другими людьми. В этом находит свое проявление единство языка и мышления, единство языка и чувств, воли человека.

В то же время слова, которые связаны с отдельными понятиями, такими функциями не обладают. Отдельно взятые вне контекста и ситуации, они ничего не утверждают и не отрицают, не дают никакого представления о действительности: четыре, плюс, пять. Сами по себе слова бывают только в словах. А живут и работают они в предложении (см. упр. 36).

Если ученики на разнообразном материале усвоят, что смысловая законченность – наиболее существенный признак предложения, они смогут ориентироваться в самых трудных условиях, при встрече с односоставными и двусоставными предложениями.

Школа не всегда привлекает внимание учащихся к существенным признакам, ограничиваясь формальными. На вопрос, является ли предложением «*Рассветает.*» наряду с правильными были и такие ответы: Да, потому что здесь в конце стоит точка; нет, потому что здесь нет подлежащего.

В начальных классах не даются понятия «односоставные предложения» и «двусоставные предложения», «полные предложения» и «неполные предложения». Но это не значит, что они вообще не должны иметь места в речи школьника (устной или письменной). Следует иметь в виду, что в одних стилях речи господствуют полные и двусоставные предложения, в других – уместны неполные и односоставные. Неполные и односоставные предложения придают высказыванию живость, естественность и экспрессию. Это их свойство широко используется в разговорной речи, в художественной литературе, особенно в драматических произведениях (см. любой диалог).

Еще в букварный период при первом знакомстве с понятием «предложение» дети наблюдали не только двусоставные (распространенные и нераспространенные) предложения, но и односоставные, в которые входят и предложения-

слова. Если, например, просто сказать: *гриб*, – требуются пояснения: *что гриб?* А если дети в лесу, и вдруг кто-то кричит: «*Гриб!*» – всем все понятно: он нашел гриб. Но можно это сказать и по-другому: «*Я нашел гриб*», «*Я нашел гриб под березой*» и т.д. Все это предложения, так как мы понимаем, о чем в них говорится. Количество слов в предложении зависит от того, что мы хотим сказать и при каких обстоятельствах мы это делаем. Поэтому неверно звучит задание учителя сравнить, какое предложение красивое, а какое нет. Предложение может быть правильно или неправильно составлено. Остальная его «красота» зависит от того, насколько адекватно оно обслуживает конкретную ситуацию. Например, ваш ребенок собирается в школу, вы смотрите в окно и сообщаете: «*На улице дождь*», – или просто: «*Дождь!*» В любом случае будет неуместно звучать какое-либо «красивое» предложение с обилием прилагательных и наречий.

Для выражения заключенного в предложении содержания служат следующие **языковые средства**: 1) формы отдельных слов; 2) служебные слова; 3) интонация: мелодия голоса, логическое ударение, пауза; 4) порядок слов; а также внеязыковые средства: характеристики голоса (темп, тембр, громкость); мимика, жесты, движения.

Все языковые средства должны быть объектом наблюдения с периода обучения грамоте до конца четвертого класса. Их рассмотрение на все усложняющемся языковом материале будет служить осознанию многих категорий морфологии, синтаксиса, формированию выразительного чтения, в конечном счете – пониманию высказывания, умению оформить собственное высказывание, в чем и выражается их назначение.

Остановимся на каждом из названных языковых средств.

Русский язык располагает развитой, богатой **системой склонения и спряжения**. Формы склонения и спряжения обычно и выполняют синтаксические функции. Во многих случаях окончания слов дают вполне ясное представление как о связи слов, так и о роли этих слов в предложении. Например, *Письмо послано братом* и *Письмо послано брату*. На основе анализа этих предложений школьники могут сделать выводы об их смысловом различии и формальном показателе этого различия.

Как показывает опыт, такие наблюдения бывают очень полезны уже в ранний период обучения русскому языку. Учитель произносит предложение *Шура ела кашу*. Вопрос: О ком говорится в этом предложении? *О Шуре*. Это девочка или мальчик? *Девочка, потому что дальше идет слово «ела»*. Если бы это был мальчик, надо было бы сказать «ел». Еще вопрос: Почему я спросила, о ком говорится в этом предложении? Можно ли здесь употребить слова «о чем»? Что за слово «кашу»? и т.д.

Служебные слова, или **служебные части речи**, – следующее средство выражения синтаксических связей, они устанавливают разные взаимоотношения между словами и между предложениями. К ним относятся частицы, предлоги, союзы и связки (часть составного сказуемого).

Предлоги во многом служат дополнительными средствами к системе склонения. Они выступают как синтаксическое средство связи, действующее совместно с формами падежей, и выражают разного рода зависимое положение существительных в предложении. Поработаем с предложением *Девочка пошла в лес*. Вопрос: О ком идет речь в этом предложении? *О девочке*. Что о ней говорится? *Что она пошла*. Поясняется ли, куда она пошла? *Да, указывается, что она пошла в лес*. А если девочка не пошла, а вышла, как изменится форма остальных слов в предложении? *Девочка вышла из леса. Девочка подошла к лесу. Девочка шла в лесу, около леса, вокруг леса*. Во всех этих примерах в связи с изменением действия девочки изменялась и форма зависимого слова *лес*, вместе с ним менялся и предлог. А в примерах *из леса, около леса, вокруг леса* – вся разница в смысле заключена в предлоге.

Известно, что не все дети семилетнего возраста (а тем более шестилетнего) правильно употребляют предлоги и формы слов. Изучение ошибок в сочинениях учеников 9-х классов показало, что наиболее характерной ошибкой для них является все то же неправильное согласование слов в роде, числе, неправильный выбор падежа. Мы убедились, что один из источников этих одинаковых для разных возрастов ошибок в неумении «видеть» предложение, разносторонне его анализировать, устанавливать связи слов. Такие дети могут ориентироваться только в простых коротких предложе-

ниях и совершенно теряются в распространенных, сложных. Неумение устанавливать связи слов в предложении и понимать общий смысл высказывания является одной из причин больших затруднений, возникающих у учеников при написании *не* с различными частями речи, *н* и *ни* в различных частях речи. По этой причине уже в учебном пособии для 1 класса достаточно частотны задания, в которых дети с опорой на данный текст или предложение дописывают слова в соответствии с вопросом, делая первые шаги в установлении сочетаний слов: *солнце (какое?) ... , говорили (о чем?) ... , дождь (что делал?) ... , дождь (что сделал?)*

Большой простор для творческих наблюдений предоставляет следующее средство - *интонация*. Для устной речи интонация в организации предложений играет исключительную роль. Необходимо сосредоточить внимание на том, что вносит интонация в значение всего предложения, в установление взаимоотношений между отдельными его частями. Если бы слушатели не могли улавливать передаваемую интонацию, а говорящий не мог бы ее выразить, то мы нередко не понимали бы того, что сообщается: *Все пришли! Все пришли? Все пришли.*

Еще пример наблюдений за ролью в предложении интонации конца. Читается текст:

На соревнование не явился бегун. Это грозило провалом всей команде. Вдруг протискивается к старту Быков, худой парнишка со впалой грудью.

- Куда тебе? - спросил его один из мальчиков.

- Куда тебе! - сказал другой.

Вопрос: Какой смысл был вложен в одинаковые слова и с какой интонацией они произнесены?

Работа над интонацией принесет большие плоды, если проводить ее на живом разговорном материале. Для этого необходимо обращать внимание детей на уместность или неуместность интонации, с которой говорят и читают их товарищи, сравнивать разные интонационные варианты при инсценировании предлагаемых в пособии речевых ситуаций.

В интонации выделяются: мелодика, т.е. разного рода повышения и понижения голоса, ударения разных видов, паузы. Дети, направляемые вопросами учителя, осуществляют, например, следующие наблюдения (см. упр. 209).

Каким по цели высказывания является предложение *Начинаем урок русского языка?* – Повествовательным.

Можно ли его сделать вопросительным? – Да: *Начинаем урок русского языка?*

Как можно ответить на этот вопрос? – Да, начинаем, или просто Да; Нет.

Можно ли иначе задать вопрос? – Можно: *Начинаем урок русского языка?* Да, именно русского языка, а не математики, или Да; Нет.

Еще вариант: *Начинаем урок русского языка?*

В результате наблюдений такого рода и сопутствующего им анализа школьники приходят к выводу о том, что логическое ударение подчеркивает слово, которое представляется говорящему наиболее важным. Такое ударение может быть на разных словах, в связи с чем меняется и смысл предложения. Особенно это заметно в вопросительных предложениях.

Осмысленное произношение каждого предложения требует вполне определенного его деления на речевые такты при помощи пауз. При письме паузы не обозначаются, и поэтому некоторые предложения оказываются двусмысленными: *Брат занимал его (пауза) стихами товарища* и *Брат занимал (пауза) его стихами (пауза) товарища*.

Понятно, какое значение имеет правильное деление предложения на речевые такты при обучении чтению. Но использовать эти знания в собственной практике ученики смогут лишь тогда, когда они приблизятся к чтению целыми словами.

Исключительно широкие возможности для усвоения детьми существенных признаков предложения заключает в себе такой вид заданий, как восстановление деформированных предложений и составление предложений из данных слов. Сравнение вариантов составленных предложений позволяет наблюдать связи между содержанием предложения (его смысловой стороной) и всеми без исключения средствами его выражения. При установлении логико-смысловых связей слов в предложении дети наблюдают за изменением его смысла в зависимости от форм слова, наличия и местоположения служебных слов, интонации, порядка слов. В ходе этой работы не только формируется выразительность чтения, но и ос-

мысливаются многие грамматические явления. Они представляются здесь не изолированно, а в прямой зависимости от цели высказывания. Приведем примеры таких заданий:

Измените слова так, чтобы получилось как можно больше предложений: *купить папа Петя пенал.*

Папа купил Пете пенал.

Петя купил папе пенал.

Папа купит Пете пенал.

Папа купил Пете пенал?

Папа, купи Пете пенал!

Пенал купили Пете, папе... и т.д.

При самостоятельном конструировании предложений весьма плодотворно можно работать с предлогами. Например (упр. 199), предлагается набор слов: *сидеть барсук нора*. Задание: Из данных слов составь предложения разные по цели речи: утверждение, вопрос, побуждение или просьба. Слова можно изменять, можно добавлять другие слова.

Как и в предыдущем задании, здесь может быть множество разных вариантов ответов. Это и ценно в заданиях такого рода. Например, могут быть такие предложения: *Барсук сидит у норы. Барсук сидит в норе. Барсук сидит за норой...* и т.д.

Проводятся наблюдения за тем, как меняется смысл высказывания, формы слова при изменении предлога.

Количество предложений увеличится, если записанные предложения преобразовать в побудительные и вопросительные. Но этим не ограничиваются возможности данного вида заданий: ведь можно добавлять какое угодно количество слов. В таком случае количество вариантов становится беспредельным, потому приведем лишь одно предложение из всех, придуманных учениками: *У барсука в норе сидит друг и пьет чай.*

Выполнять такие задания можно как устно, так и письменно. Например, первоклассники письменно составляли предложения со словами: *мальчик кот играть*. Можно было изменять слова и добавлять любые другие слова. Задание: Каждому ученику при этих условиях придумать как можно больше предложений. Разные дети придумали от двух до восьми вариантов предложений. Одни затруднились выйти за рамки заданного и написали: *Мальчик играет с котом.*

Кот играет с мальчиком. Другие распространили предложение определениями, какой был кот или какой был мальчик: *Маленький мальчик играл с котом. Мальчик играл с пушистым котом.* А фантазия некоторых ребят подсказывала им предложения типа: *Мальчик не хотел играть с котом, который украл сосиску. Кот подумал: «А не поиграть ли мне с этим симпатичным мальчиком?»*

Задания по составлению предложений из слов являются прекрасными подготовительными упражнениями к собственному сочинительству. Эту же роль косвенной подготовки к сочинению играет восстановление деформированных предложений и текстов.

Задания на восстановление предложений и текстов предполагают очень высоким развивающим потенциалом, так как требуют сложных интеллектуальных действий и различных умений: понимания содержания предложения, текста; удержания в памяти отдельных слов, предложений; умения устанавливать в уме логико-смысловые и грамматические связи между словами при составлении предложений и между предложениями при составлении текста; кроме того, от ученика требуется владение на достаточно высоком уровне техникой чтения, в том числе - чтения с доски, а при письменном выполнении заданий - каллиграфическими навыками, навыками списывания. Поэтому уровень выполнения таких работ может служить достаточно надежным средством диагностики зрелости всех названных сторон развития ребенка и сформированности определенных умений.

Для того чтобы выяснить уровень готовности ученика к выполнению таких заданий, они предлагаются в наиболее трудном варианте: отдельные слова для составления предложения или предложения для составления текста записываются на доске. В таком случае ребенок должен все действия совершать во внутреннем плане, сопоставляя в уме разные варианты. Если ребенок не включается в выполнение задания, можно предположить, что это происходит из-за трудностей, возникающих при чтении или восприятии читаемого с доски. В таком случае слова или предложения в том же виде, что и на доске, предъявляются ему на листочке. Каждое предложение при необходимости дополнительно прочитывается - помощь № 1.

Детям, которые не могут правильно выполнить задание в уме, его выполнение предлагается с привлечением наглядно-действенной опоры - помощь № 2: листочек разрезается на отдельные слова или предложения, и дети, передвигая их, могут искать правильный вариант их расположения. Таким образом снимаются трудности, связанные с действиями в уме, удержанием предложений или слов в памяти и техникой чтения. Теперь появляются основания считать, что у тех детей, которые не выполнили задание и в этих условиях, область трудностей связана с определенным недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, лежащей в основе установления логических связей. Этому также могут сопутствовать отсутствие оперативности в работе зрительных анализаторов, плохая пространственная ориентировка. В таком случае ребенку оказывается помощь № 3 - прямая подсказка основы предложения при его составлении и первого предложения при составлении текста. При необходимости учитель помогает найти необходимые словосочетания и следующие предложения.

Мы специально остановились подробно на анализе столь многоаспектных видов деятельности, какими являются восстановление деформированных предложений или текстов. При их выполнении видны учебные возможности каждого ученика (уровень актуального и зона ближайшего развития). Одни дети выполняют задание совершенно самостоятельно; другие нуждаются в общем подбадривании, внимании учителя, индивидуальном объяснении задания; третьи сделают работу правильно, если пойдут путем проб и ошибок, сопоставляя предложения, написанные на отдельных листочках; четвертым нужно указание на основу предложения, на первое предложение, чтобы выстроилась логическая цепочка; а пятым и этого оказывается недостаточно.

Задача учителя заключается в том, чтобы детей, которые самостоятельно выполняют лишь упрощенные варианты задания, продвигать постепенно к самостоятельному выполнению в более сложном виде.

Особое внимание обращаем на то обстоятельство, что речь идет во всех этих случаях о самостоятельной работе ученика, которую организует учитель. Такая работа принципиально отличается от коллективной работы под руко-

водством учителя. В первом случае каждый ученик самостоятельно решает задачу, начиная со своей ступени, другими словами со своего уровня актуального развития. Во втором случае весь класс действует в одинаковых условиях.

Серьезное различие есть и в назначении индивидуальной и фронтальной помощи учащимся.

Назначение фронтальной помощи – предупредить ошибки. Мы же исходим из того, что ошибки преодолеваются именно в ходе деятельности. Помощь оказывается ребенку не перед выполнением задания, а после того как он столкнется с трудностью и осознает ее как трудность. В таком случае помощь стимулирует анализ выполнения задания: почему не смог? Перед ребенком через его опыт раскрывается структура деятельности, что способствует ее осознанию: «Осознанная функция, – писал Л.С. Выготский, – приобретает и иные возможности действия. Осознать – значит в известной мере овладеть».

При работе с письменным текстом направляйте анализ на осознание признаков текста: связность, целостность, структурность и законченность (упр. 122, 123, 129, а также упражнения на восстановление деформированного текста). Начинайте формировать у детей опыт выявления необходимого и достаточного в тексте (речевая избыточность и речевая недостаточность) для выражения цели высказывания в соответствии со стилем и жанром произведения (например, загадки в виде текстов-описаний). Делайте это не только на уроках русского языка, но и на всех предметах, где ребенок работает с текстом.

Возможные задания: подчеркните самое главное в тексте, сравните результаты; отгадайте загадку, угадайте название животного, растения или какого-либо явления по его описанию, составьте подробные описания; сравните статью в толковом словаре с художественным произведением или научно-популярной статьей на ту же тему.

Ни один учебник не может представить все богатство текстов. Непременно обращайтесь к дополнительной литературе. В детской художественной литературе есть тексты, к которым можно возвращаться множество раз с разными целями их анализа.

Такую возможность предоставляет, например, отрывок из сказки Яна Эхольма «Тутта Карлсон Первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и другие».

Вот этот эпизод, в котором описывается, как в канаву свалились цыпленок, никогда не видевший лисы, но по описанию путавший ее с зайцем, и лисенок, никогда не видевший цыплят и кур:

В канаве наступила тишина. Оба думали одно и то же: «Кто же сидит напротив меня?»

И снова первым начал спрашивать Людвиг Четырнадцатый:

- Ты птица, не правда ли?

Тутта помотала своей маленькой головкой.

- Но ты ведь сама сказала, что летаешь не очень хорошо!

Тутта опять помотала головкой.

- Ты живешь здесь в лесу?

Тутта покачала головой.

- У людей?

Тутта утвердительно кивнула.

- А какого цвета у тебя шубка?

- У меня нет никакой шубки, у меня пушинки, и они желтые, - ответила Тутта Карлсон.

Людвиг Четырнадцатый почесал за ухом, совсем как папа Ларссон.

«Желтая птичка, которая не умеет хорошо летать и которая живет у людей, - размышлял он. - Не может быть, чтобы это была...»

- Ты же, конечно, не курица? - спросил он в ужасе.

- Да нет, - пропищала Тутта. - Я еще не курица. А ты что за птица? Ты живешь в лесу?

Дальше приведем только вопросы Тутты: Ты ручной? А какого цвета твои пушинки? А хвост у тебя есть?

- Пин-пин-пининтересно! Значит, я правильно угадала! - воскликнула Тутта и подошла ближе к Людвигу. - Ты заяц?

- Положим, - возразил Людвиг Четырнадцатый.

Тутта остановилась. «Дикий зверь с рыжей шубкой и большим хвостом. Если это не заяц, то тогда это должен быть...» Тутта задрожала.

- Тогда, может быть, ты хитрый лис? - заикнулась она. - Нечего сказать, пик-пик-пикантно.

- «Пик-пик-пик», - сердито передразнил Людвиг Четырнадцатый. - Опять на тебя напала пик-пик-пикота? Тутта вздохнула с облегчением.

- Вот здорово, - сказала она. - А то я было подумала, что попала в такую ужасную компанию.

Текст позволяет услышать, озвучить, представить, разыграть:

- богатейшие интонации героев, которые подсказывают и ситуация, и слова автора: *спросил он в ужасе, фыркнул, ответил, возразил, сердито передразнил, пропищала, воскликнула, задрожала, заикнулась, вздохнула с облегчением;*

- наращивания слов цыпленком Туттой, связанные с ее природным писком: *пин-пин-пининтересно, пик-пик-пикантно* - в какие моменты это происходит?

- несловесное реагирование героев и то, как его показывает автор: *помотала головкой, опять помотала головкой, покачала головой, утвердительно кивнула, подошла ближе, остановилась, задрожала, вздохнула с облегчением, почесал за ухом, кивнул, фыркнул.*

Проанализируйте с детьми вопросы героев, по которым они пытались узнать друг друга. Достаточно ли сведений они получили для узнавания, все ли из них значимы? Пусть ребята попробуют перенести этот способ угадывания на другие предметы и явления. Это и будет начало осознания необходимого и достаточного, значимого и второстепенного в описании.

Итак, опыт показывает, что свободное и правильное пользование языком формируется не столько тренировочными упражнениями, сколько частотностью обращения к «живой» речи в разных ситуациях. Эти разные ситуации мы и пытались заложить в программу и раскрыть в методических рекомендациях. Мы хотим привлечь внимание к тому, что начальный период познания родного языка исключительно важен своей многоаспектностью не только для продуктивности обучения, но и в целом для социализации ребенка.

Построение обучения с опорой на самостоятельную речевую деятельность детей позволяет решить обе глобальные задачи.

СОДЕРЖАНИЕ

Реализация требований ФГОС начального общего образования средствами курса «Русский язык»

Цели и задачи курса	3
Принципы отбора и структурирования содержания курса «Русский язык»	8
Особенности достижения средствами курса русского языка личностных и метапредметных результатов	16

Содержание и методический аппарат учебного пособия 1 класса

Программа 1 класса	30
Содержание программы	30
Тематическое планирование	34
Вариант тематического планирования	35
Планируемые предметные результаты освоения обучающимися программы	35
Характеристика УМК «Русский язык. 1 класс»	37
Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся	43
Оценка достижения обучающимися планируемых результатов	51
Рекомендации по материально-техническому обеспечению курса	60

Методический комментарий к темам учебного пособия

Речь устная и письменная	62
Слово – речи основа	81
Звуки и буквы	95
Лексическое значение слова	101
Предложение и текст	103

Учебно-методическое пособие

Серия «Система Л.В. Занкова»

Нечаева Наталия Васильевна

РУССКИЙ ЯЗЫК

1 класс

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

к учебному пособию Н.В. Нецаевой

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 60х84/16.

Усл. печ. л. 6,7. 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**.