

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В.А. ХОПРЕНИНОВА, Ю.М. ИВКИНА

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Учебно-методическое пособие

для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю подготовки «Начальное образование»

«Допущено УМС ОГПУ в качестве учебно-методического пособия для обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю Начальное образование по дисциплине «Новые технологии в обучении русскому языку в начальной школе» (протокол №5 от 27 июня 2018 года)

ОРЕНБУРГ
2018

ББК 74.268.1Рус
Х 78

- Х 78 **Хопренинова, В.А., Ивкина Ю.М.**
Новые технологии обучения русскому языку в начальной школе /
В.А. Хопренинова, Ю.М. Ивкина. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2018. –
87 с.

В пособии излагаются теоретические основы новых подходов к обучению русскому языку в начальных классах, дается представление о новых технологиях в обучении, предлагаются материалы об организации урока средствами технологии системно-деятельностного метода.

Материалы книги могут быть использованы в качестве учебного пособия для студентов и при подготовке и переподготовке учителей начальных классов.

ББК 74.268.1Рус

ВВЕДЕНИЕ

Русский язык как учебный предмет в начальных классах

Необходимость глубокого изучения родного языка в школе определяется его основными функциями. Язык выполняет много функций (ученые выделяют до 25 функций языка и его единиц), однако основные функции языка, главное его назначение – быть средством общения людей (коммуникативная), средством оформления и выражения мысли (мыслеформирующая), средством выражения чувств, настроений (эмоциональная), средством создания прекрасного (эстетическая).

1. Сущность и структурные компоненты языкового образования младшего школьника.

1. Сущность языкового образования младшего школьника.

В последнее десятилетие существенно изменилось обучение в школе родному (русскому) языку, в частности,

- усилилась личностно развивающая функция языка;
- все более четко выраженной становится коммуникативно-речевая направленность.

Поэтому и сама категория «языковое образование» расширяет свое содержание и требует уточнения.

С одной стороны, рассматривать ее как *лингвометодическую категорию с присущими ей дидактическими признаками*; с другой – подойти к ней в русле современной трактовки «языковой личности» и рассматривать языковое образование с точки зрения готовности ученика к полноценной *речевой деятельности*.

Оба аспекта не противоречат друг другу, а, напротив, взаимодействуют.

Языковое образование как категория *лингвометодическая* представляет собой процесс и результат познавательной деятельности, направленный на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка.

При этом стало традицией, характеризуя языковое образование как *процесс*, выделять цели обучения, содержание, методы обучения, организационные формы, методические условия.

Если характеризовать языковое образование как *результат* учебно-познавательной деятельности, то под ним, по всей вероятности, следует понимать определенный уровень владения языком, который определяется совокупностью показателей и, в частности, готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т.д.) в учебных ситуациях и применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения.

Таким образом, *языковое образование младшего школьника* – это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на развитие и становление ученика как личности. Уровень языкового образования – это уровень готовности младшего школьника к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме.

2. Структурные компоненты языкового образования младшего школьника.

Основные структурные компоненты языкового образования школьника:

- **языковая система** – совокупность знаний о языке в виде понятий, сведений, правил, представленных в учебных программах в определенной научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формируемые на основе знаний языковые умения: фонетические, словообразовательные, грамматические (морфологические, синтаксические), лексико-стилистические и др.;

- **речевая деятельность** как реализация языка, включающая процессы чтения, письма, слушания, говорения. Практически данный компонент объединяет в себе речеведческие знания и формируемые на их основе речевые умения разной степени сложности, в частности, умения воспринимать и создавать текст (на репродуктивном и продуктивном уровне). В данный компонент входят также орфографические и пунктуационные умения, навыки правильного, сознательного, выразительного и беглого чтения, орфоэпические навыки;

- **речевые произведения (микротексты)**, которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала и представляют собой тексты-образцы определенного типа и стиля речи

- **способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых и общепознавательных умений**

II. Задачи обучения младших школьников родному языку.

Задачи обучения младших школьников родному языку определяются прежде всего той *ролью*, которую выполняет язык в жизни общества и каждого человека, являясь важнейшим 1) средством общения людей и взаимовлияния их друг на друга; 2) средством познания окружающего мира.

Именно в процессе общения происходит становление школьника как личности, рост его самосознания, формирование познавательных способностей, нравственное, умственное и речевое развитие.

Установкой на полноценное овладение учащимися *коммуникативной функцией языка* обусловлена не только основная задача его изучения в школе, но и *содержание обучения, его методы, средства и организационные формы*, поскольку все они взаимосвязаны.

Для школьника родной язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения другим дисциплинам. На уроках русского языка учащиеся овладевают общеучебными умениями, связанными с полноценной речевой деятельностью. Фактически все специальные речевые умения младшего школьника – умение анализировать прочитанное, устанавливать причинно-следственные связи и обобщать существенное, умение составлять план прочитанного, подбирать материал для сообщения на определенную тему, создавать текст – повествование, описание или рассуждение с учетом его структуры, подробно, сжато или выборочно передавать его содержание – являются для него и *общеучебными умениями*. Поэтому речевая направленность обучения понимается и как установка на овладение *средствами познания*.

III. Содержание языкового образования (II–IV классы).

В начальном курсе русского языка в последнее десятилетие все более четко выступают две взаимосвязанные подсистемы: *языковое образование и речевое развитие*.

В структуре каждой из подсистем (например, в *языковом образовании*) выделяются более частные микросистемы, определяющие изучение *фонетики и графики; морфематики; лексики; грамматики, включающей морфологию и синтаксис; орфографии и др.*

Под *развитием речи*, в узком смысле понимается *развитие речевых умений*.

При этом знания и умения по языку и речеведению – фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Поэтому главной, системообразующей связью курса является связь между *языковыми знаниями и умениями и речевыми умениями*.

Этим определяется практическая направленность курса русского языка. Весь курс русского языка в начальной школе строится таким образом, чтобы дети *осознавали*, что изучают они те *единицы языка*, которыми *пользуются при общении*.

Лингвистические основы современных подходов обучения русскому языку в начальной школе

Язык – это явление социальное, вне социальных отношений им овладеть невозможно и роль языка в жизни общества и каждого человека, является всеобъемлющей. Язык – это средство нравственного, умственного и речевого развития человека.

В процессе овладения родным языком, происходит становление ребенка как личности, растет его самосознание приобщение к культурным ценностям общества, освоение социального пространства. Со времени педагогов-гуманистов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского никогда не утихала методическая мысль педагогов, озабоченных воспитанием под-

растающих поколений в любви к родному слову. *«Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащихся* Таким образом, в самом предмете преподавания, в языке отечественном, находим мы необходимость педагогической методы...» – писал в своих трудах Ф.И. Буслаев, великий русский ученый, филолог и методист.

Общеизвестно, что ориентиры языкового образования школьников определяет уровень развития общества. С введением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения изменились цели обучения русскому языку: *«В системе предметов общеобразовательной школы курс «Русский язык» реализует познавательную и социокультурную цели. Познавательная цель предполагает ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся. Социокультурная цель изучения русского языка включает формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека»* [24, с.9].

С изменением целей существенно изменились подходы к обучению родному (русскому) языку в школе: усилилась личностно развивающая функция языка, все более четко выраженной становится коммуникативно-речевая направленность, реализация языкового образования и речевого развития сливаются в единый процесс, происходит переориентация процесса обучения русскому языку на практическое владение культурно-речевыми нормами общения.

Для реализации данных целей необходима научная лингвистическая база, создаваемая учеными-языковедами со времени начала изучения русского языка.

Теоретические обобщения в области фонетики, графики, орфографии лежат в основе методики обучения грамоте и правописанию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, предложении) являются базой для методики обучения грамматике; на лексику, теорию текста и другие дисциплины, изучающие речь, опирается методика развития речи. Все вместе они составляют лингвистические основы методики обучения русскому языку.

Лингвистические теории являются фундаментом для создаваемых методических систем. Как не может стоять дом без фундамента, так не может надежно служить методика, не опирающаяся на прочные лингвистические опоры

Однако, в науке о языке на многие вопросы существуют различные точки зрения, и методика, руководствуясь конкретными задачами

обучения, в соответствии с их пониманием на данном этапе должна выбрать ту из них, которая в большей мере соответствует этим задачам.

На том или ином этапе развития науки может происходить смена исходных лингвистических платформ, что обычно ведет к значительной перестройке всей методической системы. Причем принято считать, что лингвистика влияет только на содержание обучения, т. е. только на решение вопросов о том, чему учить, как трактовать то или иное понятие, языковое явление. Но это не так. Смена лингвистической концепции обязательно сказывается на всей организации обучения: на его содержании, на используемых приемах работы, на видах упражнений.

Убедительным примером тому может служить постепенно происходящее обновление системы обучения *орфографии*.

Еще в 60-70-е прошлого века харьковскими психологами В. В. Репкиным и П. С. Жедек была разработана программа и созданы учебники (начиная с букваря), в которых последовательно реализовалась идея обучения орфографии на теоретической основе. Результаты, полученные в ходе эксперимента, убедительно свидетельствовали об эффективности предлагавшейся системы обучения. Достаточно сказать, что в первых классах к концу учебного года достигалась стопроцентная орфографическая зоркость учащихся, а впоследствии, к 6 классу, обеспечивалась орфографическая грамотность, значительно более высокая, чем в массовых школах. К сожалению, до сегодняшних дней не получили достаточного распространения в учебниках по русскому языку для начальной школы идеи, заложенные в экспериментальной методической системе В. В. Репкина и П. С. Жедек [10, с.9].

Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно было изменить всю систему обучения орфографии.

Например, до сравнительно недавнего времени все школьные учебники опирались на морфологический принцип русской орфографии, который гласит: морфема сохраняет единое написание независимо от произношения. Иначе говоря, например, в корне *-вод-* гласный звук должен быть обозначен буквой *о* независимо от того, как он произносится в разных фонетических позициях: *в[а]да, в[ъ]дяной, в[о]ды*. Это абсолютно верное утверждение, но только с позиции *морфологического принципа* написания слов.

Но на вопрос, почему так происходит, почему морфема сохраняет единое написание – невозможно было ответить, пока учеными-лингвистами не был открыт еще один принцип русской орфографии – *фонематический*. Переход на другой уровень языка – на уровень *фонемы* (фонема – это ряд позиционно чередующихся звуков) – позволил лингвистам получить нужные объяснения.

Было установлено, что буквой в русском языке обозначается не каждый конкретный звук, а весь ряд позиционно чередующихся звуков, то есть фонема. При этом буква выбирается по сильной позиции фонемы (если говорить о гласных, то – по ударному гласному). Получается, что морфема сохраняет свое единое написание независимо от произношения.

Так на основе фонемной теории произошло развитие, углубление морфологического принципа, что оказалось очень важным для методики обучения орфографии. С разработкой в лингвистике фонемной теории орфографии связано появление новых методических решений. В частности, стала понятной возможность ведения орфографической работы с опорой на понятие *звук*, на фонетические умения детей, а они формируются уже в 1-м классе. Стало очевидным: можно начинать знакомить детей с трудностями письма до того, как они узнают о морфемной структуре слов. Так появились предпосылки для раннего начала работы над орфографической зоркостью учащихся на фонетической основе. Конкретизация особенностей русского письма применительно к морфемам – это уже следующий этап обучения.

Таким образом, разработка в лингвистике фонемного подхода к объяснению сущности большей части орфографических проблем русского языка оказалась значимой для постановки обучения орфографии в начальных классах. Смена методологии лингвистической теории не может не отразиться на методике обучения орфографии в школьных учебниках.

На современном этапе модернизации российской школы Федеральным государственным стандартом начального образования предусмотрена реализация личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. При этом, как говорится в документе, «приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения» [25, с.12.]. Среди общеучебных умений важное место занимает умение продуктивно пользоваться существующим разнообразием словарей и справочников. Одновременно наличие у человека потребности, привычки осознавать лингвистическое затруднение и пытаться разрешать его с помощью словаря – это личностная характеристика человека, один из показателей его культуры. Таким образом, словари нужно считать средством не только обучения школьников, но и их воспитания. Современные учебники по русскому языку для начальных классов содержат от 4-ех до 7-ми лингвистических словарей, позволяющих адресовать к ним учеников в связи с обсуждением разных сторон языка и речи. Кроме того, учебники содержат систему заданий, обеспечивающих как мотивацию и обучение пользованию тем или иным словарем,

так и накопление соответствующего практического опыта, приучение к самостоятельному выполнению освоенных действий.

Современный период в развитии отечественного языкознания характеризуется бурным расцветом лингвистических теорий вообще и синтаксических в частности. Одним из достижений современного синтаксиса является выявление и разграничение аспектов изучения предложения. Для того чтобы понять, что такое русское предложение, наука должна была ответить на три вопроса: «Что выражает?» (семантический аспект), «Как сделано? (Из чего состоит?)» (структурный) и «Для чего используется?» (коммуникативный). Но если реальное предложение – это гармония всех трех аспектов, то в синтаксическом исследовании обычно наблюдается преобладание одного из аспектов над другими. Такое разъединение усилий приносило свои плоды на том этапе, когда русистика «собирала» и описывала свои объекты, сегодня русская синтаксическая наука пытается представить синтаксическую систему и ее единицы в их многоаспектности и сложности.

Однако *школьный курс синтаксиса* основан на теории членов предложения в том виде, в каком она существовала в первых русских учебниках, а принципы этой теории были сформулированы еще античными грамматиками. Учение о членах предложения было создано в рамках грамматики, еще не делившейся на две части – на морфологию и синтаксис, и поэтому оно тесно связано с морфологическим учением о частях речи и их формообразовании. Так была создана морфологическая схема, которая до сих пор используется в школьной практике.

В современном курсе преподавания русского языка в начальной школе совершенно необходимо изучать предложение не только в аспекте *теории членов предложения*, но и с точки зрения *коммуникативного синтаксиса*, поскольку *теория актуального членения* является «ключом построения предложения в тексте».

Другим ярким примером, свидетельствующим о том, что лингвистика имеет для методики обучения русскому языку основополагающее значение, является ситуация, существующая сегодня в методике развития речи. Один из специалистов в данной области, доктор педагогических наук Т.А. Ладыженская констатирует: «Не было ни одного заметного в истории методики педагога, который оставался бы равнодушным к вопросам развития речи. И тем не менее развитие речи как определенная область теории методики только начинает складываться» [17, с. 3].

В середине XX столетия происходит довольно резкий поворот в методике в пользу *развития речи*: оно признается главной задачей обучения родному языку, усиливаются позиции творческого направления, возникает коммуникативное направление и методика конструирования текста (порождения, создания текста). Объясняется это не только прагматически, потребностями социальной жизни, требованиями культуры

речи, но и успехами наук о речи: в 50-е годы возникает психолингвистика (Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова), функциональная грамматика (Г.А. Золотова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко), лингвистика текста (Ю.М. Лотман, С.И. Гиндин, О.И. Москальская). Теория речевой деятельности уверенно проникает в школьную практику, появляются пособия для учителей и учащихся Т.А. Ладыженской, Г.Я. Солганика, Г.Г. Граник, Е.И. Никитиной.

Сегодня методика развития речи поднимается на совершенно новый уровень – с сугубо практического на научный. Одним из важнейших источников, питающих этот процесс, служит *лингвистика*. В последние десятилетия в ней стали активно развиваться такие направления, как *функциональная стилистика*, *культура речи*, *теория текста*. Ведущие положения этих *наук*, изучающих речь, питают собой данную область методики.

Методика развития речи переживает период своего обновления. *Функциональная стилистика*, *культура речи*, *лингвистика текста*, а также *теория речевой деятельности в психологии* сложились и стали активно развиваться сравнительно недавно. Поэтому методика приняла к сведению основные положения этих дисциплин и была сделана попытка построить с опорой на них завершенную, стройную систему работы по развитию речи школьников. Так, авторским коллективом под руководством Т.А. Ладыженской была подготовлена экспериментальная программа. В 80-е годы XX столетия наблюдается взрывоподобный скачок интереса к забытой риторике, она вводится в учебные планы школ, создаются первые учебные пособия: «Введение в храм слова» С.Ф. Ивановой, «Детская риторика» для I-IV классов под ред. Т.А. Ладыженской, «Школа творческого мышления» Михаила Ростиславовича Львова, «Речь» под редакцией Л.Д. Мали и др. Риторика занимает достойное место и в средней школе, и в педвузах.

Развитие всех этих наук, накопление в них конкретных знаний о речи послужило мощным импульсом для обновления соответствующей области методики обучения русскому языку и позволило методистам приступить к обновлению давно не удовлетворяющей всех системы обучения речи в школе.

В настоящее время в углубленном изучении родного языка появляются элементы стилистики и культуры речи, синтаксиса текста; возникает так называемое «школьное речеведение» – значительное количество новых понятий: «общение», «речь как деятельность» и «речь как ее продукт», «говорящий и слушающий», «адресат речи», «аудирование», «текст», «редактирование текста» и др.

Обобщая, можно сказать, что развитие речи в школе и его методика вступили в новый виток своего подъема, соединяя в себе традиции и новаторство, укрепляя свой научный фундамент. Методика отвечает на

запросы общественного развития; современному человеку мало знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, владеть высокой культурой речи.

Интересным было исследование психологических проблем обучения русскому языку, проведенное в 70-е годы Л.И. Айдаровой. [33].. Многие идеи, способы обучения, конкретные приемы (например, организация исследовательской деятельности детей, ведение «тетрадей наших открытий», прием моделирования, виды моделей и т.д.) нашли свое место в современных подходах к преподаванию русского языка в начальной школе.

Таким образом, чтобы приступить к рассмотрению современных методических теорий, связанных с обучением речи, грамматике и правописанию, необходимо хотя бы в общем виде оценить, что же накоплено методикой обучения русскому языку за последние десятилетия, какими значительными идеями она пополнилась, какие из них уже реализованы в массовой практике или в экспериментальных системах, какие еще ждут своего воплощения.

1.1 Знаково-символическое восприятие учащимися элементов языка (на примере изучения состава слова)

Язык, которым пользуется человек в повседневном общении, является не только исторически сложившейся формой культуры, объединяющей человеческое общество, но и сложной знаковой системой. Понимание знаковых свойств языка необходимо для того, чтобы лучше представлять себе устройство языка и правила его употребления.

Важнейшая функция языка – быть средством общения – успешно реализуется благодаря тому, что язык представляет собой особую систему знаков, посредством которых осуществляется языковое общение между людьми

Слово – это «основная структурно-семантическая единица языка», и как единица языковой системы оно «имеет определённую структуру» т.е. состоит из морфем – одной или нескольких. Поскольку оно, в свою очередь, состоит из кратчайших значимых единиц – морфем. Так, в составе слова *простудился (про-студ-и-л--ся)* можно выделить приставку *про-*, выражающую идею проникновения насквозь, корень *-студ-*, выражающий идею холода, суффикс *-и-*, свидетельствующий о принадлежности данной формы к прошедшему времени или инфинитиву, суффикс *-л-*, выражающий значение прошедшего времени, значимое отсутствие окончаний *-а* или *-о* (или, как принято говорить, нулевое окончание), выражающее значение мужского рода (в противном случае было бы *простудилась* или *простудилось*), и, наконец, возвратный суффикс *-ся*, выражающий идею направленности действия на самого его производителя

Морфемам, как установлено многочисленными лингвистическими исследованиями, свойственно семантико-словообразовательное и грамматическое значения. Лексическое значение слова «создается» путем взаимодействия и слияния в единое целое значений, присущих отдельным морфемам, составляющим данное слово. Особая роль принадлежит корню как смысловому ядру, дающему семантическую общность однокоренных слов.

Нетрудно заметить, что знак является *двусторонней единицей*: он состоит из материального объекта и передаваемого с помощью этого объекта содержания. При этом материальную сторону знака обычно именуют *планом выражения* (либо, иначе, формой, или означающим) знака, а выражаемое этим знаком содержание – *планом содержания* (либо содержанием, или означаемым) знака

Знак представляет собой заменитель предмета в целях общения, знак позволяет говорящему вызвать в сознании собеседника образ предмета или понятия. Знаково-символическое развитие ребенка происходит, прежде всего, в ходе усвоения родного языка, когда пространство ребенка удваивается: наряду с предметным миром вещей он знакомится

с их вербальным обозначением. Язык – это не просто средство общения между людьми, а такое средство, которое состоит из *языковых знаков*, основными из которых являются: звук, морфема, слово, словосочетание, предложение. Следовательно, познание родного языка младшими школьниками как знаковой системы предполагает освоение ими как *плана выражения (формы)*, так и *плана содержания (смысла) каждого языкового знака, в данном случае – морфемы*.

Ученые-методисты констатируют, что качественный процесс освоения русского языка в начальной школе невозможен без знания структуры слова и сформированного умения быстрого морфемного анализа. Правильное нахождение морфем предупреждает многие орфографические ошибки в письменных работах. Лексическое значение многих слов устанавливается по их составу. Понимание семантического значения морфем в слове способствует формированию точной и правильной речи. Кроме того, освоение морфемного состава слова способствует формированию важнейших интеллектуальных умений: выделять части целого (нахождение значимых частей слова – морфем); сопоставлять и сравнивать (установление различий в морфемном составе нескольких слов); абстрагировать (определение значений приставок и суффиксов вне конкретного слова); синтезировать (составление слова из разрозненных частей) и т.д.

Изучение морфемики и словообразования в школе традиционно являлось одной из самых формализованных сторон анализа устройства языка, поскольку сводилось к механическому выделению структурных компонентов слова.

В последние годы возрос интерес учёных-методистов и учителей-практиков к проблемам обучения морфемному анализу слова учащихся. Авторами предлагаются задания и упражнения, способствующие не только пониманию учащимися лексического значения слова, но и развитию осознанного понимания *внутренней стороны морфемы* – ее значения. Изучение состава слова, частей речи сопровождается пристальным вниманием к значению языковых единиц и их функции в речи, к проблеме выбора более удачного слова, формы слова, суффикса, приставки.

В программу младших классов входит знакомство с основными понятиями морфемики и морфемный анализ слов. Усилению *семантического* аспекта в изучении слова, повышению уровня осознанности усвоения структуры слова, словообразовательных процессов в языке способствует многообразная, многоаспектная работа, направленная на активизацию у учащихся морфемного канала восприятия слова. Учеными установлено, что этот канал включается в нестандартной речевой ситуации, в которой требуется понять незнакомое слово, опираясь на его морфемное строение. Поэтому необходимо повышенное внимание к структурно-семантическому анализу слова.

И если при обучении составу слова по учебникам предыдущего поколения учитель мог объяснить отношения между корнями в словах *горе – горка, косарь – косичка* как слова с общим корнем, который имеет разное значение, то в современных учебниках в процессе специальных заданий четко разграничиваются *один и тот же корень* (приставка, суффикс, окончание) и *разные корни* (приставки, суффиксы, окончание), которые совпали по звуковому (фонемному) составу и являются омонимами.

Предпосылкой организации данной работы является тот факт, что между морфемами существуют такие же многообразные связи, как и между целыми словами: синонимия, омонимия и т.д. Причем это относится не только к корню, но в равной степени и к аффиксам. Например, синонимичны суффиксы в словах, обозначающих самок животных: -иц (*тигрица*), -их (*слониха*), -к- (*голубка*) и т. п. Омонимичными являются корни слов *нос* и *носит*, суффиксы в словах *чайник* и *печник*, окончания существительных 1-го склонения в именительном падеже и 2-го склонения в родительном: *рука — стола*, окончания -и в трех падежах существительных 3-го склонения: *тени*, приставки в словах *закричал — завернул* и т. п.

При определении значения слова, его смыслового наполнения, младшие школьники учатся пристально вглядываться в морфемную структуру слова, его внутреннюю форму. Например, задание к упр. № 290: Слова в группах родственные? Какие добавишь? Где есть лишнее?

- *грибок, гриб, грибной, ... (кто?)*;
- *хлопки, хлопушка, (что делать?)*;
- *белеть, белый, побелеть, белка*

Или задания к упражнениям: [33, с. 3].

- Какой суффикс придает слову значение «очень маленький», а какой – «очень большой»?
- Какой еще суффикс для названий признаков впишешь в справочник?
- Какое значение вносит в слово указанный суффикс? Добавь его в свой справочник

Постоянное внимание учителя к тому, что в нашем языке возможны морфемы-синонимы, омонимичные значимые части и т. п., создает у учащихся представление о неисчерпаемом богатстве языка, его безграничных возможностях для выражения всех оттенков мысли.

Словообразовательная система русского языка отличается исключительным богатством и разнообразием. В настоящее время в русском языке насчитывается огромное количество морфем, которые являются строительным материалом для уже образованных и вновь создающихся слов. Так, 60000 слов из «Орфографического словаря» и 17-томного толкового словаря конструируются с помощью 4,5 тысяч корней, около 500 суффик-

сов и приблизительно 100 приставок. Каждая из этих морфем оказывает влияние на лексическое значение слова, формирует это значение.

Целая серия упражнений направлена на уяснение младшими школьниками общей мотивации родственных слов: рассказ о погремушке, куда нужно вставить подходящие по смыслу родственные слова, мотивированные словом *гремит*; текст Н. Сладкова о грибах, растущих под березами и осинами и т. п. – причем постоянно имеется напоминание об обращении к толковому словарю. [33, с. 33].

Стратегия современной методики направлена на то, чтобы детям регулярно показывать, что родственные слова соотносятся с одним и тем же словом, на *формирование способа действия*, с помощью которого они будут устанавливать наличие или отсутствие родства слов. Подобные упражнения помогают наполнить конкретным содержанием выражение «сходны по смыслу», которое нередко для ребенка оказывается лишенным определенного содержания, например:

- У слова *зима* много родственников. Запиши их, выделяя корень.

1) ласковое название зимы - ; 2) день во время зимы - (какой?); 3) все, что происходит во время зимы - .(когда?) 4) место, помещение, где зимой живут охотники, геологи,-

Этой возможностью учащиеся начинают осознанно пользоваться по мере усвоения морфемного состава слов и их образования. Лексическое значение многих производных слов осознается учащимися, когда им «открываются» тайны той связи, на которой основано семантическое родство слов. Поэтому изучение состава слова включает в себе богатейшие возможности для развития интереса детей к миру языка. Выяснение того, как сделаны слова в языке и как они делаются, способствует возникновению мотивации, необходимой для успешного овладения речевой деятельностью, развивает в детях потребность в повышении своей языковой культуры, стремление наиболее точно выразить мысль в слове.

Для осознания словообразовательной структуры русского языка материалом для наблюдения стали все словообразовательные языковые единицы: словообразовательная пара, цепочка, словообразовательный тип, парадигма, модель, словообразовательное гнездо, например: [9, с.40].

Хитрый - *хитр-оват-ый*,

- *хитр-ость* - *бес-хитр-ост-н-ый*

- *хитр-ец*

- *хитр-и-ть*

Учащиеся учатся распределять однокоренные слова по мере образования друг от друга – строят словообразовательные цепочки: Выявляя семантико-словообразовательные связи в паре «производно-производящее», школьники постепенно овладевают элементарным словообразовательным анализом, исходя из смысла вторичного (производного) слова. В дальнейшем проводятся упражнения на ознакомление со

словообразовательным гнездом, на формирование умений ориентироваться в нем, а уже затем его самостоятельно составлять.

Одним из средств, способствующих развитию морфемной зоркости, является «Словесный конструктор». Конструируя (собирая) слова, школьники наблюдают за тем, какие части делают слова похожими по значению, а какие – разными. Внимание к значению морфем, к тому, какое новое значение «приносят с собой» в слово те или иные приставки и суффиксы развивает языковое чутье, основанное на понимании «внутренней формы слова». Составление «Справочника приставок и суффиксов» помогает как усвоению значений аффиксов, так и запоминанию написания служебных морфем [33, с. 63].

На основе внимания к морфемному составу слов, его словообразовательной модели возможно формирование элементарных умений лингвистического анализа художественного текста. Особенность этих упражнений состоит в том, что для анализа подобраны тексты, в которых использованы выразительные средства русского словообразования.

В художественном тексте функции производных слов усложняются: они служат для создания художественных образов, могут содержать метафору, сравнение, выступать, как средство передачи семантически емкой информации. Секрет изобразительной силы русского словообразования состоит в том, что оно отличается исключительной стилистической гибкостью. Путем присоединения приставок или суффиксов создаются словообразовательные варианты, которые получают определенную функционально-стилистическую закрепленность. На страницах современных учебников для начальной школы представлены тексты, которые позволяют организовать наблюдение за художественными приемами, основанными на изобразительных возможностях русского словообразования (словообразовательный повтор, выразительность многоприставочных глаголов и др.) [30, с. 153]. Подобные упражнения обогащают представления учащихся об эстетической функции языка, активизируют морфемный канал восприятия слова.

Таким образом, тема «Состав слова» является одной из важнейших тем курса русского языка в начальной школе. Изучение состава слова, осмысление функций составляющих его морфем, накопление в памяти словообразовательных моделей, активизация морфемного канала восприятия слов, осознание эстетической функции языка имеют большое значение для обогащения и развития словарного запаса учащихся, воспитывают интерес к русскому языку, заставляют прислушаться к слову, проникнуть в его тайны, способствуют формированию языковой интуиции. Современная методика обучения составу слова в начальной школе предлагает эффективные приемы осознания богатейших возможностей русского словообразования, которые являются надежным инструментом познавательной деятельности, совершенствования речемыслительных способностей учеников и их языкового чутья.

1.2. Современные подходы к обучению орфографии

Русское письмо – звуко-буквенное, точнее фонемно-буквенное, следовательно, пишущий оперирует в процессе письма звуками и буквами: сначала необходимо выделить звук в слове, а затем его обозначить буквой. Отсюда первое требование: исходным пунктом в обучении письму должна стать ориентировка в звуковой действительности языка. Если бы звуки в потоке речи не чередовались (гласные – ударные/безударные; согласные – звонкие/глухие, твердые/мягкие), то для грамотного письма было бы достаточно законов графики. Но для того чтобы записать слово с безударными гласными или парными согласными на конце слова (и др. позициях), необходимо соблюдать законы *орфографии*, системы правил написания слов.

В лингвистике различают пять основных разделов *орфографии*: 1) передача буквами фонемного состава слов (морфем); 2) слитные, раздельные и дефисные написания; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) правила переноса слов со строки на строку; 5) правила сокращения слов. В русском письме главным разделом, который определяет собой ведущий принцип орфографии, является первый: передача буквами фонемного состава слов (морфем). Именно к этому, первому, разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах: правописание безударных гласных и сомнительных согласных, непроизносимых согласных и т. п.

В настоящее время (вторая половина XX века) произошла смена лингвистической парадигмы обучения русской орфографии – наряду с *морфологическим принципом* правописание подчиняется и *фонематическому принципу*. Морфологический принцип основан на одинаковом написании (независимо от их произношения) морфем – значащих частей слова. Например, корень дом во всех случаях обозначается этими тремя буквами, хотя в словах домашний и домовый звук [о] корня произносится по-разному: [да]машний, [дъ]мовой. То же наблюдается в приставке от-, пишущейся с буквой т, несмотря на ее произношение: отпуск – [от] и отбой – [ад]. Фонематическое письмо – это такое, в котором одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она ни звучала в том или ином фонетическом положении. В результате получается то, что каждая морфема, коль скоро она содержит одни и те же фонемы, пишется всегда одинаково.

Морфологическая и фонематическая трактовки ведущего принципа правописания едины в том смысле, что обе фиксируют одну и ту же особенность русского письма: постоянный буквенный состав каждой значимой части слова. Но при анализе этого факта они оказываются как бы на разной глубине. Морфологический принцип не проникает за рамки морфемного уровня: он лишь констатирует, что каждая морфема со-

храняет единое написание, но не объясняет происхождения этого явления. Фонематический же принцип обосновывает единообразие буквенного «образа» каждой части слова тем, что на письме передается не звуковой, а фонемный состав морфем. Если мы примем первую трактовку, то объяснить принцип, на котором построено наше правописание, до тех пор, пока школьники не узнают состав слова (т. е. до III-IV класса), невозможно. Фонематический принцип в отличие от морфологического может быть открыт на самой начальной ступени обучения, так как с фонематическими единицами учащиеся имеют дело уже в *букварный период*. Значит, еще до изучения состава слова школьники могут научиться различать сильные и слабые позиции фонем (для них – звуков!) и понять всеобщий закон письма. А по мере того как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, окончанию и т. д.

Фонематический принцип базируется на понимании фонемы как функциональной единицы. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем. Так, например, звуки [ó /а/ъ] в корне слов *вóды*, *воя́нка*, *водяно́*, а)о(ъ – позиционные «представители» фонемы /о/. Звуки [á /а/ъ] в корне слов *глаз*, *глазок*, *глазомер* – [а(а/ъ] являются реализацией фонемы /а/. Свое название и обозначение фонема получает по своему основному звучанию, т. е. по сильной позиции (в нашем примере – по звуку под ударением). Другими словами, в процессе письма мы идем от звучания морфемы к ее фонемному составу и только от него – к буквам. Звук в сильной позиции однозначно указывает на фонему, которой он принадлежит, поэтому, обозначая на письме звук в сильной позиции, пишущий сразу же идет от уже известной фонемы к букве. Он действует по правилам графики. Например, ударный гласный звук [а] после твердого согласного обозначают буквой а, а после мягкого согласного – буквой я (*мал* – *мял*). У пишущего в этом случае нет альтернативы. При выборе букв для обозначения звуков *слабых позиций* положение пишущего существенно сложнее. Прежде чем обозначить звук буквой, ему необходимо выяснить, какой фонеме принадлежит звук. Другими словами, при обозначении звуков слабых позиций приходится выбирать букву из нескольких возможных путем постановки звука в сильную позицию. Только от звука в сильной позиции есть прямой переход к букве.

Поскольку обучение письму происходит одновременно с формированием навыка чтения, более того, впервые со многими словами дети знакомятся сначала в их письменной форме, необходимое среднее звено, лежащее на пути от звучащей речи к ее «письменному коду», не осознается ими. Между тем именно установление фонемного состава слов

(нахождение сильных позиций) есть собственно орфографическое действие. Фонематический принцип не только позволяет формировать орфографическое действие сразу на основе всеобщего принципа письма. Он устанавливает связи между отдельными правилами правописания, вскрывает их единые основания. А это значит, что создаются предпосылки не только для улучшения орфографической подготовки учащихся, но и для развития их мышления и познавательных способностей.

Переход с морфологического уровня на фонемный вносит существенные коррективы в методику обучения орфографии. Так, например, при фонемном подходе изучение правописания безударных падежных окончаний имен существительных начинается не с отдельных правил для каждого падежа того или иного склонения, а с общего правила, по которому выбирается буква для безударного гласного в окончании любого падежа всех склонений.

В 70-е годы под руководством психологов в школах Москвы и Харькова было осуществлено опытное обучение, которое показало целесообразность обучения орфографии на фонемной основе [11, с. 73]. Методика обучения орфографии, основанная на фонематическом принципе, опираться на этот опыт.

Одновременно в методике обучения русскому языку было сформулировано понятие орфограмма («письменный знак, который не устанавливается на слух»), выведена структура орфографического действия, на основе которой сформулированы орфографические умения. [20, с. 45].

В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). М. Р. Львов выделяет шесть ступеней, которые должен пройти школьник для ее решения: 1) найти орфограмму; 2) определить ее тип; 3) наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы; 4) определить последовательность «шагов» решения задачи, 5) выполнить намеченную последовательность действий; 6) написать слово в соответствии с решением орфографической задачи. Если соотнести названные операции со структурой орфографического действия, то первые два шага окажутся не чем иным, как постановкой орфографической задачи, а последующие четыре – ее решением. Соответственно ребенка нужно научить: а) ставить орфографические задачи (находить орфограммы); б) устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило); в) применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи); г) осуществлять орфографический самоконтроль.

Из пяти орфографических умений *традиционная система* обучения правописанию менее всего уделяла внимание формированию первого умения – ставить орфографические задачи. Все виды упражнений в

учебнике всегда предъявлялись с уже обозначенным пропуском «опасного» места в слове.

При современных подходах обучения орфографии самый ответственный этап для формирования орфографических навыков период обучения грамоте. Принципиально важно именно в данный период создать предпосылки для успешного развития *орфографической зоркости*, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем наблюдения необходимо вести, двигаясь не столько от буквы к звуку, сколько наоборот – от звука к букве. Действенность наблюдений существенно возрастает, если в это время дети получают представление о сильной и слабой позициях звуков. Напомним, что позиция звука определяет характер его отношений с буквой: однозначный – для сильных позиций и неоднозначный – для слабых. Понятно, что там, где чередующиеся звуки разные (пло[д]ы – пло[т]ы или в[о]л – в[а]л и т. п.), слово различие обеспечено. Другими словами, «звуки хорошо справляются со своей работой» – позиция сильная. А там, где разные ряды чередующихся звуков могут совпасть (пло[т], в[а]лы и т. п.), возможно неразличение слов. Другими словами, «звуки плохо справляются со своей работой» – позиция слабая.

Постепенно учащиеся убеждаются, что в некоторых местах слов возможны не все, а только определенные звуки (например, без ударения не бывает звуков [о] и [э], на конце слов не произносятся парные звонкие согласные звуки), они практически наблюдают различие между сильной и слабой позициями. Целесообразно начать работу по формированию орфографической зоркости одновременно с обучением двум видам чтения (см «Азбуку» под ред. М.С. Соловейчик с. 44).

Постепенно первоклассники вместе с учителем открывают «опасности» – их таят в себе безударные гласные [а, о и, э]. Убеждаются, что безударным гласным «нельзя доверять», поскольку за них может «отправляться на письменную работу» то буква *а*, то буква *о*, *е* –и.

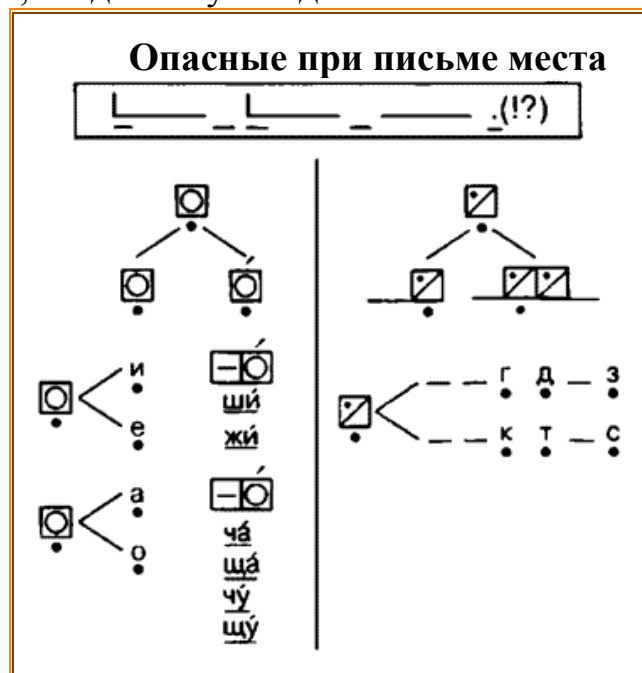
Как показывают наблюдения учителей, через какое-то время после начала работы над орфограммами гласных у детей появляется желание узнать, есть ли «опасные места» у согласных. Это свидетельствует об их готовности к восприятию новой информации.

Логика работы на соответствующем уроке такова: сначала необходимо попросить учеников, выполнив звуковой анализ, составить звуковые схемы, например, таких слов: *чашка – ложка, шапка – шубка* – и т.п. Затем:

- выявляется одинаковый звук ([п] или [ш]) и выясняется, что он обозначен разными буквами;
- уточняется характеристика звука и его положение в слове: согласный, парный по глухости–звонкости, находится перед другим парным по глухости–звонкости согласным;

- делается вывод об опасности ошибки при обозначении такого звука буквами;
- новое «открытие» условно изображается;
- схема вносится в таблицу «Опасные при письме места».

В практической работе именно эта таблица и служит напоминанием о тех опознавательных признаках, по которым следует искать орфограммы. Вот какой вид приобретает таблица после того, как первоклассники узнали, что парным по глухости-звонкости согласным на конце слова и в середине перед другим парным по глухости-звонкости, при письме «доверять нельзя». (Вывод, сделанный применительно к нескольким звукам и их буквам, в дальнейшем будет распространен на другие согласные; тогда их буквы дополнят начатый перечень.)



Вот так ученики уже в период обучения грамоте получают достаточно целостное представление о признаках основных орфограмм. Их знание – тот фундамент, на который опирается практическая работа по формированию орфографической зоркости. (На первоначальное становление умения обнаруживать орфограммы по освоенным признакам при работе по учебнику «К тайнам нашего языка» отводится все оставшееся время обучения 1-го класса).

Умение действовать по принципу «знаю букву – пишу, не знаю – оставляю пропуск» будет помогать ученику на разных этапах обучения орфографии, поскольку правила, по которым следует выбирать буквы, он будет осваивать постепенно, на протяжении длительного времени.

Прием, основы которого начали закладываться еще в 60-е годы, сегодня находит реализацию в современных учебниках, заключая в себе обучающий, развивающий, воспитательный и в целом гуманистический потенциал. Помогая ученику сознательно «уйти» от ошибки, давая возможность не писать букву наугад, а оставить место и потом, подумав,

принять нужное решение, - прием оказывается одновременно средством формирования целого комплекса умений, средством развития у ребенка учебной самостоятельности, способности к самоконтролю, средством воспитания ответственного отношения к своей письменной речи и вместе с тем – средством психологической разгрузки ученика, снятия страха допустить ошибку

Так прием сознательного пропуска буквы можно рассматривать как один из способов, позволяющих на методическом уровне реализовать идеи личностно ориентированного, гуманного обучения, психологически комфортного для маленького школьника. Однако, как уже говорилось, введение приема требует, во-первых, последовательно проводимой кропотливой работы, а во-вторых, учета индивидуальных особенностей учеников (есть дети с завышенной, с заниженной самооценкой, есть просто хитрецы, которые могут начать злоупотреблять приемом, и т.д.). Кроме того, понятно, что мало детей научить особому способу письма, нужно еще приучить им пользоваться.

Содержательный анализ понятия «орфограмма» на начальном этапе обучения языку позволяет и в дальнейшем постоянно углублять и расширять знания учащихся о трудных для написания местах. Так, с момента, когда слово предстает перед детьми как имеющее определенный морфемный состав, характеристика орфограммы дополняется указанием на часть слова, в которой она находится: орфограммы корня, приставки и т. п. Причем конкретизация понятия орфограммы происходит как в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, так и по мере изучения орфографических правил, т. е. в связи с развитием умения решать орфографические задачи.

1.3. Коммуникативная направленность курса русского языка в начальной школе

Родной язык всегда был и остается главным предметом в начальной школе, ему принадлежит решающая роль в духовной жизни ребенка. Родной язык в школе – это инструмент познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения. **Язык** – это система средств человеческого общения, а **речь** – функционирование этой системы, ее *использование в ходе общения*. Такое разграничение важно для методики: из него вытекает, что изучение языка и развитие речи – процессы, тесно связанные друг с другом, но различные. Обучая языку, мы знакомим детей с системой лексических, грамматических и других средств, имеющих в распоряжении говорящих. Развивая же речь, мы учим владению языком, правильному и умелому использованию его в своей практике.

Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в разных ситуациях общения. Понимание *речи* как *деятельности* меняет наше представление о содержании и условиях работы по развитию связной речи школьников. Совершенствование речевой деятельности школьников предполагает формирование четырех обобщенных умений: а) ориентироваться в ситуации общения, в том числе осознавать свою коммуникативную задачу; б) планировать содержание сообщения; в) формулировать собственные мысли и понимать чужие; г) осуществлять самоконтроль за речью, восприятием ее собеседником, а также за пониманием речи партнера. Основное лингвистическое понятие методики развития речи – **текст**.

Долгие годы на уроках русского языка изучали *язык*, а развивать *связную речь* детей системно и систематически, (а не декларативно), стало возможно с появлением в русистике тех **наук**, которые начали изучают речь, а потому стали базой, фундаментом для данной области методики. Таких дисциплин в современном языкознании три: **функциональная стилистика, культура речи, лингвистика текста**

Исходный тезис **функциональной стилистики**: речи «вообще» – не существует, есть ее разновидности, каждая из которых как бы «обслуживает» ту или иную сферу деятельности и общения. Условно выделено пять типовых сфер общения и соответственно им пять *стилей* речи: разговорный стиль используется в сфере обиходно-бытового общения; научный – в области науки; деловой – при оформлении официально-деловых отношений; публицистический – в общественно-политической практике; художественный – в искусстве. Каждый из этих стилей имеет свою специфику, которая обусловлена различием ситуаций общения. Своеобразие той или иной типовой ситуации общения выдвигает определенные требования к *организации высказывания* – к отбору как *содержания*, так и *языковых средств*.

Данные **функциональной стилистики** обязывают сделать принципиально важный методический вывод: необходимо развивать не речь «вообще», а речь разговорную, деловую, художественную и т.д. Иначе говоря, формирование речевых умений детей нужно связывать с работой над конкретными стилями речи. Для начальных классов ученые отобрали, во-первых, актуальные для реальной речевой практики младших школьников, а во-вторых, наиболее контрастные стили: разговорный, научно-деловой (средний между сугубо научным и официально-деловым) и художественный. Для первого характерна непринужденность, живость; для второго – строгость, объективность; для третьего – образность и эмоциональность.

Культура речи - это лингвистическая дисциплина, которая рассматривает два вопроса: как говорить правильно и как говорить хорошо.

Понятие правильности связывается с категорией *нормы*: соблюдение норм и есть правильность речи. Необходимыми качествами, которыми характеризуется хорошая или коммуникативно-целесообразная речь, являются ее точность, богатство, выразительность. Таким образом, правильность и коммуникативная целесообразность – две ступени речевой культуры, выделяемые в современном языкознании.

Названная область лингвистики помогает четко определить задачи и содержание работы по совершенствованию культуры речи в школе: учить пользоваться средствами языка (правильно, т. е. в соответствии с принятыми нормами, и коммуникативно-целесообразно, с учетом ситуации общения, конкретного содержания высказывания, требований контекста).

Третья область языкознания, на которую опирается современная методика развития речи – *лингвистика текста*. Рассматриваемая в ней единица – *текст*.

Предметом изучения данной науки являются особенности разных *типов текстов*, (описания, повествования, рассуждения), специфика построения предложений в каждом из них («*актуальное строение предложения*»), способы развития мысли, обеспечение связности фрагментов, Выводы, сделанные методистами из данного научного открытия таковы: 1) теория актуального членения предложения является основой работы над умением развивать мысль в тексте. Важно помочь учащимся осознать, что мысль в тексте должна развиваться, а для этого надо, чтобы каждое предложение содержало новое сообщение, новые сведения о предмете речи; 2) теория актуального членения предложения создает лингвистическую базу для работы над порядком слов в предложении; 3) пользуясь «правилами» расположения «данного» и «нового» учитель может более грамотно организовать работу над деформированными предложениями, может более осознанно исправлять погрешности, связанные с порядком слов, поощрять уместное употребление инверсии.

С использованием данных *теории текста*, как и двух других названных дисциплин, связано совершенствование постановки развития речи детей в школе.

В образовательных программах для начальных классов ФГОС второго поколения определены *задачи и содержание* работы по развитию связной речи младших школьников с учетом основных положений данных наук (*функциональная стилистика, культура речи, лингвистика текста*). Создаваемое высказывание должно соответствовать определенному *стилю, типу* текста, *жанру*, что обязательно должно отражаться в его заголовке.

Характеристика содержания речевой работы предполагает ответ на вопрос «Чему учить?». Содержание речевой подготовки школьников может быть представлено по сущности *формируемых умений*. Дан-

ные умения были сформулированы в методике на основе *признаков текста*, выделенных психологами и лингвистами: 1) наличие группы предложений; 2) их смысловая связность: а) единство предмета речи, т. е. темы, б) наличие основной мысли и ее развития; 3) структурная связность предложений. После сделанных открытий стала очевидна мысль, что детей нужно специально учить построению текста, в том числе учить осознавать предмет речи и основную мысль, а также отбирать сведения, необходимые для раскрытия темы и для развития высказанной мысли и располагать их в определенной последовательности.

Ведущим направлением в речевой работе на уроках русского языка в начальной школе является **«Обучение организации содержания высказывания, формирование умений связной речи, т.е. развитие текстовых умений»:**

- а) понимать и раскрывать тему текста;
- б) понимать и проводить основную мысль;
- в) собирать материал с учетом стиля и типа речи, систематизировать его с точки зрения темы и основной мысли
- г) последовательно излагать материал.

Текст должен соответствовать определенному *стилю, типу, жанру*.

Например, так выглядит *задание* в учебниках по русскому языку, отражая современные подходы к развитию связной речи детей: «Охарактеризуйте темы сочинений с точки зрения *стиля, жанра, типа* текста, *основной мысли*, широты *формулировки*. Внутри каждой группы укажите различия по названным признакам.

1) «Весна, весна на улице, весенние деньки!» – «Весенние изменения в природе», «О чем плакала ледяная сосулька» – «Как мы пускали кораблики»

2) «Как мы делали ледяную горку» – «Наша ледяная горка»; «Как мы однажды играли в хоккей» – «Правила игры в хоккей».

Для развития каждого речевого умения разработана система упражнений (Т.А. Ладыженской) и внедрена в учебники по русскому языку в начальных классах. Данная система реализует цели обучения русскому языку на современном этапе, сформулированные в образовательной программе ФГОС НОО: «в системе предметов общеобразовательной школы курс «Русский язык» реализует *познавательную и социокультурную* цели». *Социокультурная* цель изучения русского языка включает формирование *коммуникативной компетенции* учащихся: *развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи...*»

Наиболее комплексно и методически совершенно данная идея реализуется в учебниках «К тайнам нашего языка» (авторы М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко), что является содержанием следующего материала.

1.4. Система работы по совершенствованию речевой деятельности младших школьников (на примере УМК «Гармония»)

Учить хорошей речи, устной и письменной, – вот главная задача курса русского языка, которую ставят перед учителями авторы учебника *«К тайнам нашего языка» М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко*.

Понятие «развитие речи» в практике обучения обычно связывается, прежде всего, с двумя видами работы – изложениями и сочинениями. Такая связь, конечно, справедлива, но только отчасти. Нельзя получить от этих школьных упражнений желаемый результат, если не сделать их *элементами общей системы языковой и речевой работы*. Стержнем этой системы может стать определенная задача: открыть те секреты родного языка, которые помогут научиться в устной и письменной форме наилучшим образом выражать свои мысли, доносить их до других.

А «открыть секреты» языка – это понять, как он устроен, какие возможности предоставляет нам для полноценного использования в процессе общения. Еще Л.С. Выготский писал о том, что приходящий в школу ребенок в целом владеет многими элементами языковой системы, но владеет ими неосознанно. Помочь маленькому школьнику *понять, как он пользуется языком, что при этом делает со словами, как это можно делать лучше* – важнейшая задача уроков русского языка в начальных классах. При таком подходе процессы *изучения языка и развития речи* оказываются неразрывно *связанными* между собой.

Речевое развитие детей предполагает работу в разных направлениях, на разных уровнях языковой системы – на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Вычленение этих уровней традиционно для отечественной методики, однако сегодня сложились предпосылки для реализации *новых методических подходов* к решению традиционных задач обучения. Привлечем внимание к одному из изменений, внесенных в учебник.

До самого конца 4-го класса в учебнике «К тайнам нашего языка» не встречается слово «сочинение», хотя, конечно, школьники учатся создавать свои высказывания. Убирая этот методический термин из общения с детьми (до определенного момента), авторы учебника исходили из того, что в жизни пишут не абстрактные «сочинения», а вполне конкретные *жанры: записки, письма, поздравления, телеграммы, дневники, инструкции, создают словесные зарисовки, загадки, рассказы, размышления* и т.д. А если это так, то и учить младших школьников следует написанию не сочинений вообще, а текстов, относящихся к конкретным жанрам. Эта мысль и реализуется в данном учебнике.

Слово «сочинение» вводится в обиход в конце IV четверти 4-го класса. Тема называется *«Составляем собрание сочинений»*. Чтобы ре-

ализуемая идея стала более понятной, приведем небольшой фрагмент из учебника.

«Каждое произведение, написанное писателем, – это его сочинение. Поэтому собрание всех произведений писателя, часто и дневниковых записей, и писем и размышлений, – это его собрание сочинений. Но сочинениями называют не только произведения писателей. В школе принято называть сочинениями то, что создают, сочиняют ученики. Написанные тобой записки, письма, загадки, истории, этюды, размышления, инструкции, сделанные дневниковые записи – это твои сочинения. Теперь знай, что когда ты создаешь свои тексты, ты пишешь сочинения. Будешь ты их писать и в следующих классах».

После этих сведений каждому ученику дается задание: "Обратись к заголовку и догадайся, что тебе предлагается сделать".

Многие учителя, работающие по учебнику «К тайнам нашего языка», принимают совет, высказанный в методических рекомендациях, и со 2-го класса начинают собирать и систематизировать детские работы в специальных папках, альбомах под разными названиями, например: «Наши летние воспоминания», «Наши загадки», «Маленькая кулинарная книга», «Рисуем словами»... Из этих подборок создается своеобразная классная библиотека "произведений" учащихся. Предлагается ознакомиться с этой библиотекой и родителям.

Специфика подхода к обучению написанию сочинений – тема для 4-го класса. Следует вернуться к началу и кратко рассмотреть содержание речевой работы во всех классах.

В первом классе для практического освоения предлагается следующее.

- Внимание учащихся привлекается к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Выведенные два главных требования к речи – она должна быть понятной и вежливой по отношению к собеседнику – стержень работы над культурой речи и речевым поведением, над правильностью и эстетикой письма.

- Первоклассники практически наблюдают над стилевым расщеплением речи, учатся разграничивать "сухую" научно-деловую и эмоциональную, образную художественную (разговорно-художественную) речь. Первая для детей названа деловой, а вторая – картинной (изобразительной), так как в ней словами рисуются картины, которые слушающий или читающий представляет себе.

- Обучаясь созданию речевых произведений, школьники осваивают несколько жанров: устное воспоминание, записка, телеграмма, поздравление, письмо.

- В связи с работой над нормами произношения, над лексическим значением слов и частично над правописанием учащиеся приобретают

первый опыт использования различных видов словарей, имеющихся в учебнике.

- Важнейшим лексическим умением, формируемым в 1-м классе, является умение ребенка самостоятельно замечать незнакомые слова и стараться выяснять их значения.

Во втором классе вся начатая работа продолжается. Но здесь усиливается внимание к слову, к правильности и точности его употребления. После изучения состава слова и знакомства с работой, которую выполняют приставки и суффиксы, ребята начинают учиться использовать эти морфемы. Для этого в учебник включена специальная тема «Как сказать лучше?».

Кроме того, во 2-м классе школьники осваивают понятие «текст», учатся построению предложений и элементарных текстов. В основу обучения положен тезис: в предложении (а потом и в тексте) всегда о чем-то что-то говорится. Поэтому, прежде чем составлять предложение, сначала реши, о чем и что ты хочешь сказать. Второклассники наблюдают и за порядком слов в предложениях, обнаруживая, что из одних и тех же слов можно составить разные предложения; порядок слов в них будет зависеть от того, что в нашей мысли мы хотим подчеркнуть. Потом та же логика рассуждения переносится на текст. Вводятся понятия «тема» и «главная мысль», выявляется необходимость определенной последовательности предложений, отражающей логику развития мысли. Специально обсуждается роль первого и последнего предложений в тексте. Введение всех этих понятий – в том, что они служат базой для формирования умения обдумывать текст (при пересказе и создании собственного), а после записи совершенствовать его. Вот почему появляются памятки «Как обдумывать текст?» и «Как сделать текст лучше?». Первая получает название «Текст», а вторая – «Редактор». Обе памятки систематически используются в работе.

И только в декабре пишется первое изложение, поскольку учить осознанному (а не механическому) воспроизведению текста можно лишь тогда, когда дети получили элементарное представление о том, что такое текст и каковы секреты его построения. Вот почему обучение письменным пересказам включает раздел, посвященный тексту.

Авторы учебника вносят еще одно изменение – предлагают другой по сравнению с традиционным способ помощи детям. При воспроизведении небольшого текста (равного абзацу) практически невозможно составить план. В традиционной практике обычно предлагаются вопросы, из ответов на которые, как принято считать, сложится текст. Реализация этого приема не так проста, как кажется. Во-первых, нужно специально выстраивать порядок слов в вопросе, чтобы получить желаемое построение предложений в ответе. Во-вторых, вопросы, напоминающие конкретное содержание каждого из предложений, чаще всего неестествен-

ны, а вопросы более широкого содержания не помогают ребенку следить за движением мысли и построением предложений. Вот почему авторы рекомендуют другой прием, основанный на теории актуального членения предложения. По этой теории обычно в спокойной монологической речи начало предложения включает слова, обозначающие предмет речи, связывающие новую мысль с предыдущей. Новая же информация (та, из-за которой создается предложение) – это в неэмоциональной речи, как правило, вторая часть предложения.

Из этого установленного лингвистикой факта авторы извлекают методическую подсказку

Анализируя содержание текста, ученики наблюдают, о чем говорится в каждом предложении, что нового по сравнению с предыдущими в нем сообщается. А на доске учителем составляются первые слова каждого из предложений. Они заменят детям план (вопросы) и будут служить опорой при воспроизведении текста. (Подробное описание организации работы при проведении первых изложений есть в методических рекомендациях к учебнику для 2-го класса.)

Среди жанров, осваиваемых детьми во 2-м классе, – *загадка, кулинарный рецепт (как мини-инструкция), словесная зарисовка, рассказ о событии.*

В третьем классе продолжают все линии обучения. Еще более основательной становится работа по культуре речи. В начале учебника есть тема «Правильно и точно», в которой обсуждается значение вынесенных в название слов и начинается практическая работа по выполнению соответствующих требований к речи. Но одних деклараций, конечно, мало. Надо реально помочь детям начать овладевать многими нормами литературного языка. Мышь – это «он» или «она». А какого числа слова «листва», «детвора», «молодежь»? В помощь школьникам в учебник вводится специальный словарь трудностей «Какого рода и числа слово?». Обучение пользованию словарем, накопление опыта работы со справочником, пусть пока небольшим, помещенным в учебник является важным компонентом как обучения, так и развития, воспитания младших школьников средствами учебного предмета "Русский язык".

Продолжается обучение третьеклассников и созданию текстов. На протяжении учебного года постоянно ведутся наблюдения за построением повествований, описаний, за теми "секретами", которые используют писатели. А в IV четверти накопленные представления ложатся в основу обучения созданию повествований и описаний, включению в них предложений со значением оценки. Здесь только и вводятся соответствующие термины.

Из новых жанров, которые осваивают третьеклассники, главными являются *эюд* (словесная зарисовка повествовательного или описательного характера) и инструкция (совет о том, как что-то делать).

В четвертом классе весь изучаемый материал группируется вокруг понятий «слово», «словосочетание», «предложение», «текст». С каждым из них связана определенная работа по развитию речи на данном этапе.

Продолжается обучение культуре речи, владению нормами литературного языка. Для этого в учебник вводится вторая часть Словаря трудностей "Как правильно изменить слово?". В связи с освоением падежей и падежных окончаний имен существительных предусмотрены специальные уроки культуры речи. На них обсуждаются некоторые тайны русского языка. Почему на лбу, а не на лбе, в глазу, а не в глазе? Как в единственном числе употребить слова люди, дети? Какие трудности есть при образовании форм именительного и родительного падежей множественного числа? Снова, как и в 3-м классе, учащиеся накапливают опыт не только правильного употребления слов, но и поиска ответов на возникающие вопросы в специальных словарях учебника.

В связи с изучением словосочетаний четвероклассники наблюдают за значениями словосочетаний, за их правильным построением. На практическом уровне ведется работа над нормами управления (любить кого? что?, а гордиться кем? чем?; рассказывать о чем?, а описывать что?; любоваться чем?, а радоваться чему? и т.п.).

В учебник включена небольшая тема "Предложение в тексте", в рамках которой учащиеся продолжают учиться тому, что они осваивали на протяжении всех лет в связи с построением предложений и текстов: строить предложение так, чтобы оно лучше вписывалось в текст, понятнее продолжало начатую мысль.

В 4-й класс вынесено обучение построению несложного рассуждения; среди осваиваемых жанров – рассказ, сказка (сказочная история), объявление, запись в личный дневник.

Такова в общем виде система работы по развитию речи младших школьников, представленная в серии учебников «К тайнам нашего языка».

1.5 Словари в обучении и воспитании младших школьников

На современном этапе модернизации российской школы Государственным стандартом начального образования предусмотрена реализация лично ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. При этом, как говорится в документе, «приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения» [3]. Среди общеучебных умений важное место занимает умение продуктивно пользоваться существующим разнообразием *словарей и справочников*. Одно-

временно наличие у человека потребности, привычки осознавать лингвистическое затруднение и пытаться разрешать его с помощью словаря – это личностная характеристика человека, один из показателей его культуры. Таким образом, словари можно считать средством не только обучения школьников, но и их воспитания.

По наблюдениям учителей-словесников, редкий ученик воспользуется имеющимся в его распоряжении богатством – даже в том случае, если все необходимые словари стоят рядом с ним на полке. Одно из объяснений такого факта скрыто в хорошо известной фразе: все начинается с детства. Если на более ранних этапах обучения ребенку не привита потребность обращаться к словарям, если у него не сформировалось умение ориентироваться в средствах помощи и быстро находить нужную информацию, то едва ли он станет полноценным пользователем всего существующего богатства словарей. Вот почему давно стало понятным, что работа со словарями должна начинаться в начальных классах.

Если у маленького школьника обращение к тому или иному словарю (в зависимости от возникшей проблемы) стало входить в привычку, есть основания считать, что заложены основы для воспитания культурного человека, готового и умеющего ставить перед собой лингвистические вопросы и осознанно искать на них ответы. Если же в начальных классах это не сделано, едва ли возникший пробел в дальнейшем удастся полноценно восполнить. Таким образом, от последовательности, системности приобщения младших школьников к доступным им по возрасту словарям во многом зависит успех последующего формирования соответствующего общеучебного умения, важного для развитой личности.

Сегодня в руках учителя начальных классов находится значительное количество словарей. Это не только многократно переиздаваемый заслуженный «Орфографический словарик» *П.А. Грушниковой*, но и новые словари, причем не только орфографические. Так, например, изданы следующие книги: *Бондаренко А.А., Гуркова И.В.* Говори правильно: Орфоэпический словарик (М.: Просвещение, 1995); *Бондаренко А.А., Гуркова И.В.* Что это? Кто это? Толковый словарь для учащихся начальных классов (М.: Просвещение, 1996); *Мережко Е.Г.* Словарик близкородственных слов: Для начальных классов (М.: Флинта, Наука, 1997); *Курочкина И.В., Сдобнова А.П.* Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарик: Пособие для учащихся начальной школы (под ред. О.Б. Сиротининой) (М.: Дрофа, 2005) и др.

Появились и интересные публикации, показывающие, как работу со словарями можно направить на комплексное решение задач обучения, развития и воспитания школьников (Бондаренко А.А.). Но пока последовательное, целенаправленное приобщение детей к использованию различных видов словарей не будет обеспечено *системой работы*, за-

ложенной непосредственно в школьных учебниках русского языка, нам не удастся решить проблему – забота о ее решении будет уделом отдельных учителей.

В современных учебниках по русскому языку для начальной школы представлены различные виды словарей, позволяющие адресовать к ним учеников в связи с обсуждением *разных сторон языка и речи*, а также система заданий, обеспечивающих как мотивацию и обучение пользованию тем или иным словарем, так и накопление соответствующего практического опыта, приучение к самостоятельному выполнению освоенных действий.

Например, в учебниках «К тайнам нашего языка», входящем в комплект «Гармония», с 1-го класса активно используются в работе различные словари: орфографический («Как правильно писать?»), толковый («Что значит слово?»), орфоэпический («Как правильно говорить?»). При этом последний включает несколько рубрик: «Правильно ставь ударение», «Правильно произноси звуки», «Правильно заменяй звуки».

В 3-м и 4-м классах в учебнике появляется новый для начальной школы тип словаря – грамматический. Для учащихся он назван «Словарем трудностей». В 3-м классе появляется первая часть этого словаря – «Какого рода и числа слова?», в которую включаются те слова, с которыми обычно бывают связаны различные виды нарушений культуры речи, например: *красная помидора, новый полотенце, упала грабля, вкусный вермишель, серый мыш, новый туфель, веселились детвора, мое фамилие* и т.п.

В 4-м классе в связи с изучением изменений имен существительных по падежам рассматриваются некоторые особые трудности, связанные с образованием падежных форм и с построением словосочетаний. Каждому учителю хорошо знакомы ошибки, типа *делов, местов, яблоков, повары, облаки, описывается о природе, скучаю за мамой* и т.п.

В учебник для 4-го класса включается вторая часть словаря трудностей – «Как правильно изменить слово?». Кроме того, под рубрикой «Правильно строй словосочетания» помещается и небольшая подборка моделей построения словосочетаний с наиболее актуальными для обиходной речи глаголами (*беспокоюсь, горжусь, люблю... интересуюсь, описываю, рассказываю... одеть, надеть...*)

В учебниках УМК «Перспективная начальная школа» (авторы Чуракова Н.А., Каленчук М.Л., Малаховская О.В., Байкова Т.А.) предусмотрена система упражнений с 1-го по 4-ый класс, обучающих работе с разными типами словарей: орфографическим, орфоэпическим, толковым, этимологическим, обратным, грамматическим, фразеологическим.

Указанные словари не просто включаются в учебник – с ними ведется целенаправленная работа. Названные вопросы культуры речи вы-

несены в программу курса, а в учебнике и планировании предусмотрены специальные уроки. Кроме того, отдельные задания, требующие обращения к тому или иному словарю, а также просто напоминающие о необходимости проверять свои решения по словарю, есть и в других темах курса.

О некоторых возможностях использования каждого из них далее поговорим подробнее.

1. Практически все современные учебники русского языка включают орфографические словари. Как правило, эти словари содержат списки тех слов, которые подлежат запоминанию, – так называемых словарных слов.

Учебником «К тайнам нашего языка» во 2-м классе предусмотрен урок, на котором происходит знакомство *со способом поиска слов в словаре*. Вот памятка «Как пользоваться орфографическим словарем?», взятая со страниц учебника.

Пункты памятки «**Как пользоваться орфографическим словарем?**», думаем, надо читать вслух – так, как читают «по ролям». Один ученик читает первый пункт, второй – следующий, потом двое по очереди проговаривают «развилку», двое других продолжают и т. д. Чтение можно повторить, предлагая после каждого пункта поднимать руки тем, кому понятно, какое действие и как выполнять. Тогда работа над следующими заданиями может быть подана как проверка: удастся ли, действуя по памятке, узнать написание нужных слов?

Практическую работу со словарем на первых порах предлагается вести в парах: один смотрит слово с первой буквой, другой – со второй; вместе, взявшись за руку, показывают, что готовы дать ответ. В дальнейшем введенная памятка должна направлять самостоятельные действия учащихся. Только в том случае, если ученик знает, как искать слово в словаре, и умеет достаточно быстро его отыскивать, словарь будет находить применение в его личной практике письма.

Эффективность обучения с использованием орфографического словаря связана с такими моментами, как:

- а) отбор словарных слов для того или иного класса;
- б) их предъявление не в виде изолированного списка, а включенными в орфографический словарь учебника;
- в) целенаправленное обучение детей поиску слов в словаре;
- г) более широкое применение орфографического словаря для выполнения различных видов упражнений по русскому языку.

2. Грамматический словарь как средство формирования грамотного письма

Главный вопрос при использовании словаря: как учебный грамматический словарь не сделать простым орфографическим справочником? Ведь если ученик находит правильно написанное слово, то он получает

готовый ответ на вопрос; узнавать грамматические признаки ему уже не нужно. Этот вопрос авторы учебника «К тайнам нашего языка» решили таким образом: ребенок сначала в словарной статье должен определить грамматические признаки слова а затем сам решил орфографическую задачу.

Фрагмент грамматического словаря из названного учебника.

Какого рода и числа слово?

блюдец – ср.р.

болото – ср.р.

ботинок – м.р.

бровь – ж.р.

брош? – ж.р. (и др.)

Таким образом, не только орфографический, но и грамматический словарь оказывается важным средством обучения младших школьников.

Работа с этимологическим словарем

Одним из продуктивных средств обучения орфографии является использование *этимологического анализа* слов на уроках. *Этимология* – раздел языкознания, который занимается изучением происхождения слова, а также исторических изменений в структуре слова и его значениях.

Большая часть этих слов имеет беспроверочные, с точки зрения современного русского языка, орфограммы. Известно, что учащихся начальных классов привлекает все новое, неожиданное. Неожиданность, необычность в работе со словами становится тем раздражителем, который рождает осмысленный интерес у ребенка к явлениям языка.

Статья из этимологического словаря:

АЛЬБОМ – книга или тетрадь с чистыми листами для рисования, наклеивания марок, хранения фотоснимков.

Слово заимствовано в начале XIX века из французского языка; восходит к лат. – альбум – “белая доска для объявлений, распоряжений ко всеобщему сведению”, альбус – “белый”.

Альбом – альбус = “белый”.

И с тех пор порядок в доме,

А грибы растут в альбоме. /Э. Успенский./

Работа с толковым словарем

Доказано, что использование этого словаря с такой целью резко повышает интерес школьников к языку, способствует развитию языковой культуры и языкового чутья. Эффект использования этимологического словаря может быть сравним только с эффектом использования живописных произведений на уроках русского языка и литературы: и то и другое может спровоцировать сильнейший интерес к занятиям языком и литературой.

Толковый словарь – это один из источников обогащения словаря, поэтому необходимо научить учащихся начальной школы им пользо-

ваться, привить младшим школьникам потребность при встрече с новым словом не отмахнуться от него, а самостоятельно узнать его лексическое значение, заглянув в словарь.

Для того чтобы работа с толковыми словарями была максимально эффективной, необходимо соблюдать следующие условия:

- обращаться к толковому словарю надо каждый день и не только на уроках литературного чтения, русского языка, но и на таких предметах, как математика, окружающий мир, труд и др.

- желательно привлечь родителей к данной работе, давать детям домашние задания, связанные с толковыми словарями.

- очень важно, чтобы сам педагог имел привычку обращаться к толковым словарям, везде и всегда.

В процессе обучения на уроках русского языка у учащихся должны быть сформированы элементарные умения, базовые для умения пользоваться словарями:

1. Пользоваться вспомогательными словарями учебников.
2. Внимательно вчитываться в текст вступительной статьи.
3. Определять единицу описания по названию словаря.
4. Работать с алфавитным указателем.
5. Составлять и запоминать план структуры словаря.
6. Составлять и запоминать план структуры словарной статьи.
7. Работать с условными знаками, символами, условными сокращениями.
8. Использовать при работе со словарями чтение-просмотр и чтение-поиск.

Обратный словарь дает огромные возможности для решения грамматических задач.

Обратный словарь подчиняется алфавитному принципу расположения слов, но это алфавитный порядок не по началу, а по концу слов. Более того, в обратном словаре слова выровнены не по левому, а по правому краю (т.е он группирует слова по грамматическим признакам). Грамматическое значение слова выражается в окончании. Выстраивая слова по концу слов, «Обратный словарь» группирует их по грамматическим признакам

Орфоэпический словарь (словарь «Произноси правильно») имеет цель ввести в систему орфоэпическую работу, проводимую на уроках русского языка. Как и все остальные словари, этот словарь будет постоянно задействован на уроках. Выполняя конкретные упражнения по произношению слов (всегда в контексте), школьник будет отсылаться к этому словарю, чтобы удостовериться в правильности произношения конкретных слов. Словарь останавливается на решении двух проблем: проблемы ударения и правильного произношения отдельных звуков. Привлекаемые в словарь слова – это та наиболее часто встречающаяся

лексика, в которой и дети, и взрослые делают орфоэпические ошибки. С каждым словом, встречающимся в этом словаре, учебник стремится работать неоднократно: помещая его в разные контексты, завязывая в рифмы, которые помогают правильно произносить не только гласные звуки, но и согласные. Таким образом, возвращаясь к одним и тем же словам (принцип прочности), создаётся основание для формирования устойчивого навыка правильного произношения.

В 3 классе школьники знакомятся с *фразеологическим словарём*, который знакомит детей с устойчивыми выражениями русского языка и учит правильно употреблять их в своей речи

В 4 классе появляется *словообразовательный словарь*, который помогает учащимся разобраться в образовании слов различных частей речи, понять их структуру, что развивает морфемный канал их языкового восприятия, помогает выполнить разбор слов по составу.

Задача словообразовательных словарей - показать словообразовательную структуру самых употребляемых слов языка. Словари такого типа содержат в себе информацию о способах образования новых слов

Эффективным средством в организации работы по развитию обобщенных учебных умений, к которым относится и умение пользоваться словарями, являются *обобщенные планы деятельности*. Они, как подтверждают исследования, позволяют учителю осуществлять самоконтроль за полнотой и логикой изложения соответствующего учебного материала и более объективной, целенаправленной контроль за усвоением знаний учащихся.

Что нужно знать о словаре?

1. Название словаря.
2. Автор, редактор словаря.
3. Издательство и год.
4. К какому типу относится словарь.
5. Каково назначение словаря (единица описания).
6. Расположение слов в словаре: алфавитное, гнездовое или тематическое.
7. Структура словаря:
 - особенности вступительной статьи;
 - приложения;
 - особенности справочного аппарата.
8. Как знакомиться с неизвестным или новым словарем (справочником).

Что нужно знать о словарях для начальной школы?

1. Типы словарей.
2. Словари объяснительные (пояснительные) или словари-указатели.
3. Назначение и особенности универсальных словарей.

4. Назначение и особенности вспомогательных словарей.

Таким образом, в современных учебниках русского языка, сделана попытка расширить круг словарей, к использованию которых приобщаются младшие школьники. Безусловно, предусмотренная учебниками работа окажет положительное влияние не только на культуру речи учащихся, но и в целом на их отношение к качеству речи, своей и окружающих, а также на внутреннюю готовность обращаться за разрешением возникающих вопросов к различным видам словарей.

1.6 Моделирование как средство наглядности при обучении русскому языку

В настоящее время перед начальным образованием стоит задача приобретения учащимися опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому характер обучения должен стать деятельным, практическим.

Активная позиция в учении, превращение его в личностно-значимое событие возможно, если обучение не будет сводиться лишь к усвоению готовых правил и определений, а станет процессом «добывания знаний», где ученик сам становится исследователем и совершает «открытия».

В таком обучении исключительно важную роль занимает моделирование, которое становится той знаковой опорой, которая и позволяет превращать обучение в исследовательскую деятельность учащихся.

В основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком. Как показали исследования, ребёнок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности. Это направило внимание педагогов на разработку и применение моделей в обучении.

Под *моделированием как методом обучения* понимается процесс создания моделей и их использование для формирования знаний о свойствах, связях объектов. Особенность моделирования как метода обучения в том, что оно делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, приближающихся по содержанию к понятиям. *Модель* – результат моделирования. Она отражает основные признаки какого-либо явления, предмета, и, чем больше признаков она отражает, тем она удобна для обучения.

Роль учебных моделей в формировании теоретических понятий убедительно раскрыта В.В. Давыдовым [8, с. 23]. Он характеризует учебные модели как своеобразный сплав наглядности и понятия, кон-

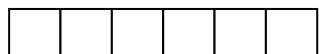
кретного и абстрактного и предлагает рассматривать моделирование как дидактический принцип, дополняющий наглядность. Соотношение этих принципов В.В. Давыдов определяет следующим образом: «...там, где содержанием обучения выступают внешние свойства вещей, принцип изобразительной наглядности себя оправдывает. Но там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, – там наглядность далеко не достаточна. Здесь вступает в силу принцип моделирования».

Правомерно говорить о моделировании как составной части принципа наглядности, то есть о расширении содержания принципа наглядности. Это, в свою очередь, означает расширение арсенала средств наглядности (использование не только конкретно-образного материала, но и моделей) и расширение сферы их применения (формирование не только представлений, но и понятий, не только знаний, но и умений и навыков).

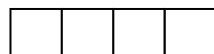
Исследования многих педагогов и психологов (В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.А. Плешакова и др.) показали, что применение моделей (схем, рисунков, символов) является важным средством формирования мышления детей. Их использование способствует развитию умений сравнивать, анализировать, выделять главное, абстрагировать, обобщать. Именно модели способствуют переходу детей от образных форм мышления к понятийным, логическим формам.

На уроках русского языка на начальной ступени образования моделирование раскрывается на трех этапах: *предметное, графическое и словесное.*

Предметное моделирование – обозначение предметов и отношений между ними с помощью других предметов или предметных картинок. Это первый этап в обучении моделированию. Начинается с уроков обучения грамоте. По мере того, как учащиеся научатся определять последовательность звуков в слове, обобщенные предметные модели, на которых зафиксировано лишь количество звуков, сменяются моделями, на которых различаются гласные и согласные звуки, обозначаемые квадратами красного, зеленого и синего цвета. Предметные модели выполняют функцию опоры, отрабатывается определенное действие.





СОБАКА



ЛИСА





Графическое моделирование – более сложный уровень овладения действием моделирования, так как учащимся предстоит использовать графические значки для обозначения звуков, слогов, морфем, слов и предложений. Так, например, уже в первом классе дети приучаются обозначать слова и предложения с помощью модели, приобретая первоначальные орфографические навыки (обозначение большой буквой начала предложения, имен собственных, постановка знаков препинания в конце предложений).





Дети знакомятся с графическими значками для обозначения звуков:





-  — звук;
-  — гласный,  — ударный,  — безударный;
-   — согласные глухие: твёрдый и мягкий;
-   — согласные звонкие: твёрдый и мягкий;
-  — согласный парный по звонкости-глухости;

Путь конкретизации звуковых моделей можно проследить на примере модели слова ПИЛА:

1. □□□□ — самая обобщенная звуковая модель слова, в которой указано только количество звуков в слове (задается в тот момент, когда дети знакомятся с понятием «звук»).

2.     — звуковая модель, на которой разграничены гласные и согласные звуки (появляется в момент ознакомления с гласными и согласными).

3.     — звуковая модель, на которой звуки разграничены по твердости-мягкости.

4.     — конечная звуковая модель, показывающая все характеристики звука.

Предлагаемые значки очень удобны для проведения игр с «живыми звуками». Работа может вестись в двух направлениях: от слова к модели и от модели к словам, ей соответствующим. Упражнения:

- соотнесение слова и схемы - Послушайте слово и найдите его схему. Слово КОТ.



- подбор слов к готовой модели - Придумайте имена детей, подходящие к этой схеме

- исправление ошибок в составленных моделях - Верно ли ребята

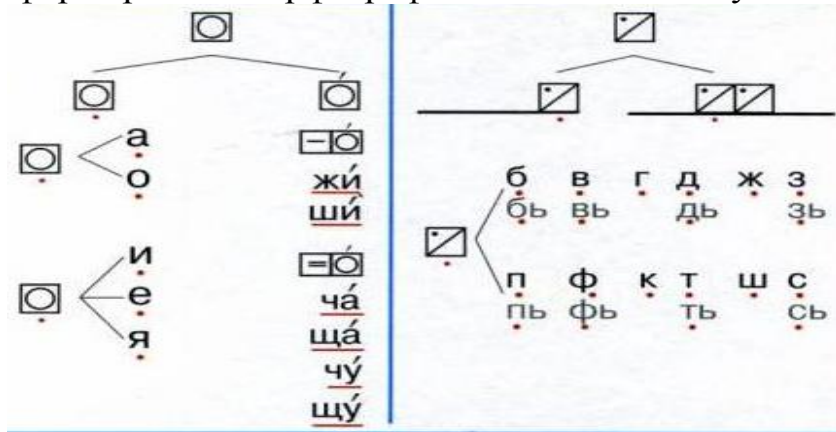
составили схему слова ЗИМА:     ?

Графическое моделирование используется на каждом уроке и на всех его этапах. Использование графических звуковых моделей, например, дает соответствующие знания и умения, которые станут базой последующей орфографической работы.

Учащиеся знакомятся с «опасными» местами для безударных гласных и, а, я, о. Наблюдение над словами с парными согласными так же позволяет сделать «открытие», что у согласных, парных по звонкости-глухости, тоже есть «опасные» места, это зависит от положения зву-

ка в слове («опасными» для согласных считаются положение на конце слова или перед другим парным согласным).

Построение моделей находит свое применение в составлении схем-опор, таблиц, схем-памяток. Их цель – напоминать о признаках «опасных» при письме мест. В этом случае модель выступает в роли помощника. Для этого полезно применять опорную таблицу, на которой размещать схематические изображения признаков орфограмм по мере их изучения. Постепенно дополняясь, таблица будет служить хорошей опорой для формирования орфографических действий учащихся.

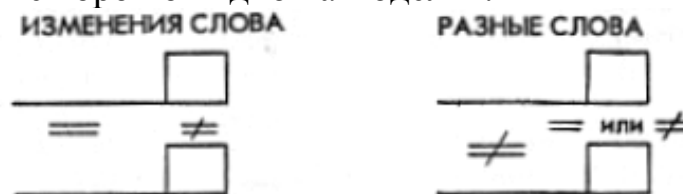


В дальнейшем обучении распространенным становится использование условных значков, обозначающих морфемы: \cap \neg \wedge \square . На уроках составление графической модели завершает разбор слова по составу либо применяется подбор слов к модели. Например, распределите слова в 3 столбика:

\cap \wedge \square \neg \cap \square \neg \cap \wedge \square

(лесник, пригородный, полёты, водный, переход, полезный, пришкольный, сосновый).

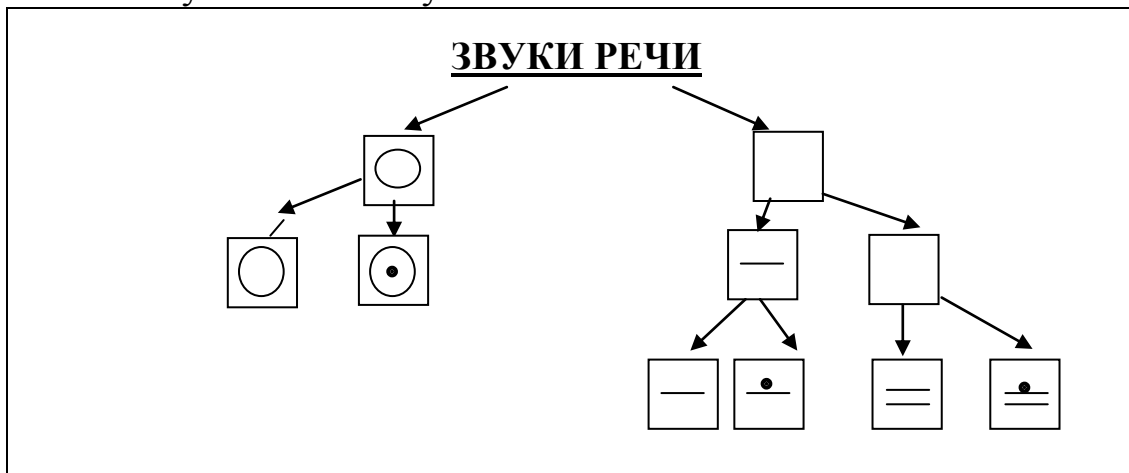
Когда младшие школьники познакомятся с окончанием (III кл.), важно научить детей не путать разные слова и изменения слова (словоформы). Их различие хорошо видно на моделях:



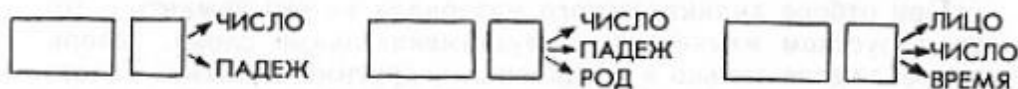
При правильном построении работы над моделями учащиеся выходят на самый высокий уровень моделирования, когда модель на уроке становится необходимой. Она помогает детям выстроить свои знания, воспроизвести все, что изучили. В таком случае речь идет о **словесном моделировании**, когда ученик, глядя на модель, может объяснить какое-либо правило, провести доказательство высказанных предположений, привести свои примеры.

Например, модель «Звуки речи» учащиеся поясняют следующим образом: звуки речи могут быть гласными (при их произнесении воздух

выходит свободно) и согласными (встречается какая-то преграда при их произнесении). Гласные звуки могут быть ударными и безударными. Согласные звуки могут быть твердыми или мягкими. Твердые и мягкие согласные звуки бывают глухими и звонкими.



Так же, используя в качестве опоры данные модели, учащиеся могут сделать вывод: имена существительные изменяются по числам и падежам; имена прилагательные – по числам, падежам и родам; глаголы – по лицам, числам и временам.



Взаимосвязь грамматических значений существительного и прилагательного также можно показать моделью. Модель показывает, что род имени существительного характеризует слово в целом, а у прилагательного является указанием на род существительного, с которым оно связано не только по смыслу, но и грамматически. Модель помогает понять, что значение рода у имени существительного – признак постоянный, а у прилагательного – переменный (несобственный). На этой модели связь существительного с прилагательным показана именно как грамматическая, выражающаяся в форме зависимого прилагательного.



Применение схем, моделей позволяет учащимся лучше представлять учебный материал, устанавливать взаимосвязи между объектами, понятиями, явлениями.

Таким образом, моделирование становится необходимым элементом в структуре урока, так как оно выступает не только как средство наглядного представления объектов и закономерностей изучаемого материала, но и как средство наглядно-действенного представления тех

действий и операций, которые должны быть выполнены и освоены учащимися для выявления этих объектов и закономерностей. Деятельность учащихся приобретает исследовательский характер, учащиеся приобретают опыт творческой деятельности, творческого мышления.

Постоянная и целенаправленная работа по обучению детей моделированию приучает учащихся к планированию своей деятельности, анализу и рефлексивному контролю, способствует развитию самостоятельной мыслительной деятельности.

1.7 Алгоритмизация процесса обучения русскому языку

Среди психологических исследований, направленных на совершенствование учебного процесса, важное место принадлежит разработке способов алгоритмизации обучения [6, с. 3]. Всякий мыслительный процесс состоит из ряда умственных операций. Чаще всего многие из них не осознаются, а иногда о них просто не подозревают. Психологи подчеркивают, что для эффективного обучения эти операции надо выявить и специально им обучать. Это не менее необходимо, чем обучение самим правилам. Без овладения операционной стороной мышления знание правил оказывается бесполезным, так как ученик не в состоянии их применить. Если бы для грамотного письма достаточно было одного знания правил, то в школе не было бы неуспевающих по русскому языку.

Под *алгоритмом* обычно понимают совокупность действий и правил для решения данной задачи. *Построение алгоритмов в процессе обучения и представление их в какой-либо форме пошаговой программы деятельностью учения называется алгоритмизацией обучения.*

Относительно преподавания русского языка под алгоритмом следует понимать *развернутое предписание, указывающее, что и в какой последовательности следует выполнить, чтобы применить правило.* Не каждый ученик, выучив грамматику, может ею пользоваться. Знание и умение применять то или иное правило – не одно и то же. По существу, алгоритм – это *способ действий* для получения определенного результата. Без овладения им какие-то звенья в применении правила обычно ускользают от ученика. Отсюда грамматические ошибки. Использование алгоритмов упорядочивает процесс обучения, упрощает его, дает возможность быстро изложить новый материал, тем самым, освободив время для закрепления. Это достигается благодаря четкому описанию «шагов» в применении правил.

Орфографическая ошибка – показатель неумения решить орфографическую задачу. Исследования показывают, что учащиеся, которые хорошо помнят все правила, делают ошибки именно потому, что не

знают, как эти правила применять, не знают соответствующих способов действия и рассуждений [14, с. 55].

Обучение алгоритмам следует производить, как отмечал П.Я. Гальперин, таким образом, организуя учебный процесс, чтобы алгоритмы «открывались» самими учащимися, а не давать учащимся алгоритмы в готовом виде, чтобы они могли их просто заучивать. Заучивание, а не размышление в процессе работы над изучаемым языковым явлением, создаст еще больше трудностей в развитии ребенка.

Не оспаривая эффективность такого способа обучения, его оппоненты выдвигают все же ряд возражений. Высказывается опасение, что обучение алгоритмам может привести к стандартизации мышления, к подавлению творческих сил детей. Но, отвечают сторонники алгоритмизации, надо воспитывать не только творческое мышление. Огромное место в обучении занимает выработка различных автоматизированных действий - навыков. Эти навыки – необходимый компонент творческого процесса, без них он просто невозможен. Далее, обучение алгоритмам не сводится к заучиванию их. Оно предполагает и самостоятельное открытие, построение и формирование алгоритмов, а это есть творческий процесс. Таким образом, алгоритмизация может быть прекрасным средством обучения творческому мышлению. Наконец, алгоритмизация охватывает далеко не весь учебный процесс, а лишь те его компоненты, где она представляется целесообразной.

Алгоритмы с широким охватом орфографических правил можно назвать обобщающими. Они обобщают серию однородных правил. Основное преимущество обобщающих алгоритмов состоит в том, что они помогают с самого начала изучения материала формировать правильные и полные обобщения, учат школьников тому, как наиболее экономно и правильно находить ответ при решении учебно-познавательных задач.

В существующей практике обучения орфографии наиболее часто применяются модели дихотомического алгоритма – в форме дерева признаков с альтернативными ответами: «да» – «нет». Используя дихотомические алгоритмы, ученик мысленно продвигается сверху вниз, постепенно осуществляя операции выбора из двух возможных вариантов: «да» или «нет», и таким образом приходит к правильному выводу о написании искомой орфограммы.

Решение учебной задачи - это цель познавательной деятельности; она всегда содержит вопрос (определяющая часть задачи), условия выполнения, порядок выполнения (план решения или алгоритм) и результат решения – ответ. Метод решения грамматико-орфографических задач применяется ко всем проверяемым орфограммам, но типы задач и порядок их решения различны. Рассмотрим составные элементы задачи и ее решение на примере.

Вопрос, то есть осознание цели того, что должно быть получено. Для проверки слова «в.сы» [в'исы] задача – это выяснение, какую букву надо написать после «в» для обозначения гласного звука.

Условия: отсутствие ударения (безударный гласный в корне слова). Важно подчеркнуть положение безударного гласного звука - он стоит в корне слова : «вес-».

Порядок выполнения (алгоритм): выделение безударного гласного – определение его места в морфеме (в данном случае – в корне) – подбор проверочного слова с проверяемым гласным. В данном примере проверочное слово – «вес».

Вывод: проверка подтвердила, что в корне слова «в.сы» следует писать букву «е»: «весы».

Львов М.Р., Разумовская М. указывают, что: решая орфографическую задачу, школьник должен совершить следующие действия: во-первых, увидеть орфограмму в слове, словосочетании, тексте; во-вторых, определить ее вид: проверяемая или нет; если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить правило; в-третьих, определить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы, от соответствующего правила; в-четвертых, определить «шаги», ступени решения и их последовательность, то есть составить (обычно восстановить в памяти) алгоритм решения задачи; в-пятых, решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму, не пропустив ни одного и не совершив ошибки ни на одной из ступеней; получить результат – вывод о правильности написания; в-шестых, написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку».

Такова в общих чертах *структура действий* учащегося, проверяющего орфограмму с помощью правил методом решения задачи. Действия сложны для 8-9-летнего ребенка. Как правило, несоблюдение указанного порядка приводит к ошибкам.

Идеи моделирования и алгоритмизации умственной деятельности учащихся все более проникают в школьную практику. В помощь учащимся создаются *памятки, указания в виде плаката-инструкции*, где даны 3-4 рекомендации в нужной последовательности.

Обучение использованию алгоритмов проходит 3 этапа.

1. Подготовительный этап - подготовка базы для работы с новым материалом, актуализация навыков, на которых основано применение алгоритма, формирование нового навыка. Учащиеся должны быть подготовлены к выполнению всех элементарных операций алгоритма. Время, отведенное на эту работу, зависит от уровня подготовленности учащихся. Без этого этапа упражнения по алгоритму могут привести к закреплению ошибок.

2. Основной этап:

а) начинается с момента объяснения правила. Класс должен активно участвовать в составлении и записи алгоритма. Учитель, задавая целенаправленные вопросы, проводит анализ языкового материала, в результате которого совместно с учащимися выводятся шаги алгоритма, запись которого фиксируется на доске. Она облегчает понимание и усвоение алгоритма.

б) далее по схеме разбираются 2-3 примера.

в) раздаются карточки с алгоритмами или работа ведется по общей таблице. Содержание перечитывается одним учеником. Затем выполняются тренировочные упражнения (сначала - коллективно, затем - самостоятельно). Необходима жесткая фиксация умственных действий (например, в форме таблицы).

г) развернутое комментирование (карточки закрываются)

д) дети стараются не использовать карточки и комментарии (но при необходимости пользуются).

Тренировочный материал на этом этапе: упражнения учебника, специально подобранные слова и тексты, запись под диктовку и самостоятельно из учебника (словосочетания, предложения или выборочные слова).

3. Этап сокращения операций.

На этом этапе происходит процесс автоматизации навыка: некоторые операции совершаются параллельно, некоторые - интуитивным путем, без напряжения памяти. Процесс свертывания происходит не одновременно и разными путями у разных учащихся.

Своевременному свертыванию алгоритма способствуют сокращенные комментарии и образцы. Комментарии эффективны тогда, когда скрывают в себе стройную логическую систему, когда они связаны между собой общими признаками и имеют определенную последовательность.

Обучаясь письму, таким образом, ученик каждое слово анализирует фонетически и по составу. Это приучает его замечать все виды орфограмм, обнаруживать, где надо писать, как слышишь, где проверять правилом, где зрительно или на слух вспоминать написание.

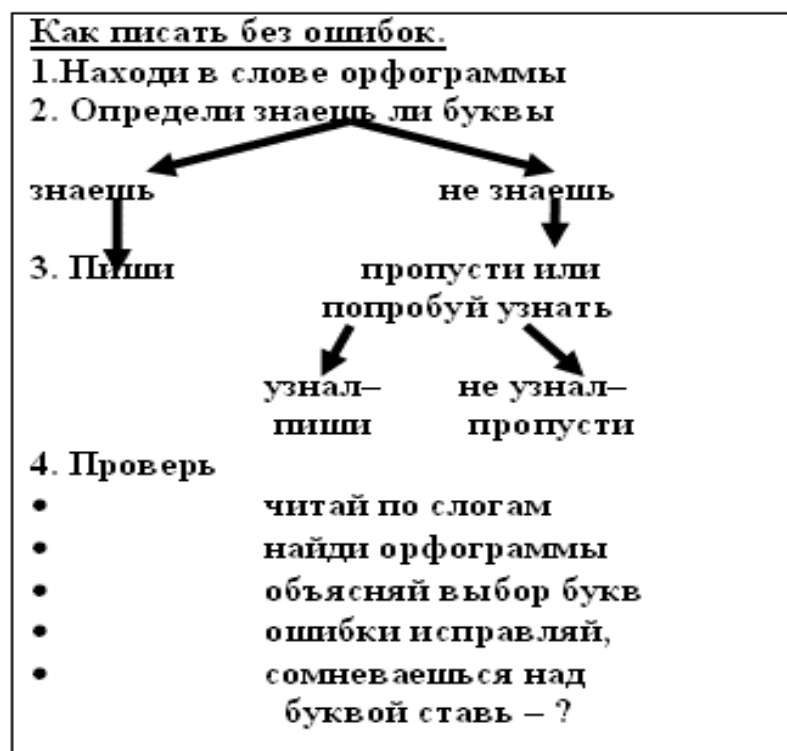
Особенно полезны такие упражнения для среднеуспевающих и отстающих учеников.

Таким образом, 1) алгоритмом обучения называют такое логическое построение, которое вскрывает содержание и структуру мыслительной деятельности ученика при решении задач данного типа и служит практическим руководством для выработки навыков или формирования языковых понятий; 2) алгоритмы не только способствуют целенаправленному управлению мыслительной деятельностью учащихся при овладении языковыми категориями, но и позволяют на нескольких примерах обеспечить ученику прочные знания и умения; 3) появление идей программированного обучения привело к необходимости явного выделения в содержании обучения учебных алгоритмов (их часто называют

алгоритмическими предписаниями). Учебные алгоритмы служат предметом усвоения для учащихся, а часто и средством обучения, показывающим какие действия и в каком порядке должны выполнять учащиеся, чтобы усвоить знания; 4) психологическое значение алгоритмизации обучения состоит в том, что она способствует явному различению учащимися содержательной и операциональной сторон изучаемых знаний и овладению общим способом решения широкого класса задач, а также явному выделению из процесса овладения умственными действиями ее ориентировочной основы, благодаря чему значительно повышается эффективность обучения.

Примеры алгоритмов:

Как писать без ошибок



2. Как искать проверочные слова для корня?

1. *Объясни значение слова с помощью однокоренного или подбери другое однокоренное слово.*

2. *Измени проверяемое слово:*

Предмет

Ед.ч.—>мн.ч.

Кто? Что?

Много кого? Чего?

действие

Что делает?

Что сделал?

Что сделаю?

Признак

Каков?

3. Алгоритм проверки безударных личных окончаний глагола.

1) Проверь: проверяемое слово – глагол?

(ДА, НЕТ);

2) Определи время (настоящее или будущее);

- 3) Выдели окончание. Безударное ли оно?
(Безударное, ударное). Проверять не надо;
- 4) Образуй н.ф. глагола, проверь правильность образования н.ф.
- 5) На что оканчивается н.ф.?
(на ИТЬ);
- 6) Найди по таблице Проверь, если слово оканчивается на личное окончание (на АТЬ, ЕТЬ), не относится ли глагол к числу исключений?);
- 7) Глагол – второго спряжения, Найди по таблице пиши в окончании личное окончание. И, А, Я
(Глагол первого спр., пишем окончание с гласными Е, У. Ю);
- 8) Проверь написанное.

4. Алгоритм написания Ъ:

1. Есть ли в слове приставка?
да нет
не пишем ъ
2. Оканчивается ли приставка на букву согласного звука?
да нет
(не пишем ъ)
3. Есть ли после приставки буквы: е, ё, ю, я ?
да нет
(не пишем ъ)
4. Да
(пишем ъ)

1.8 Проектная и исследовательская деятельность при обучении русскому языку

Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная на приобретение и применение новых знаний путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания применить». Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче

будет адаптироваться в дальнейшей жизни, правильно выберет профессию, будет жить творческой жизнью.

Метод проектов можно применять как в обычном классе в виде самостоятельной индивидуальной или групповой работы учащихся в течение различного по продолжительности времени, так и с использованием современных средств информационных технологий, в частности, компьютерных телекоммуникаций.

Основные требования к проекту.

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования.

1. Необходимо наличие социально значимой *задачи* (проблемы) – исследовательской, информационной, практической.

2. Выполнение проекта начинается с *планирования действий* по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации. Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных.

3. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт.

4. Подготовленный продукт должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности, и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.

Таким образом, проект требует на завершающем этапе *презентации* своего продукта.

Типологическими признаками проектов являются:

1. *Доминирующая в проекте деятельность*: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.

2. *Предметно-содержательная область*: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. *Характер координации проекта*: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. *Характер контактов* (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. *Количество участников проекта.*

6. *Продолжительность выполнения проекта.*

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической

проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и т.п.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий и т.п.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотезы их решения;

- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

1) Классификация проектов по доминирующей деятельности учащихся

Учебный проект, как комплексный и многоцелевой метод, имеет большое количество видов и разновидностей. Одна из них включает в себя:

Практико-ориентированный проект нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика.

Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Палитра разнообразна – от учебного пособия для кабинета физики до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России.

Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование.

Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При

этом используются методы современной науки: лабораторный, эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории.

Выходом такого проекта часто является публикация в СМИ, в т. ч. в Интернете. Результатом такого проекта может быть и создание информационной среды класса или школы.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т. п.

Ролевой проект. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор?

Конечно, *все пять перечисленных целевых направлений деятельности учащихся – проектантов реализуются в каждом проекте.* В этом смысле любой проект – исследовательский, точно так же как любой – творческий, ролевой, практико-ориентированный или информационный. Поэтому подчеркнем: речь идет не о единственной, а о *доминирующей* направленности деятельности участников того или иного проекта.

2) Классификация проектов по комплексности и характеру контактов

По комплексности (иначе говоря, по предметно-содержательной области) можно выделить два типа проектов.

1) *Моно проекты* проводятся, как правило, в рамках одного предмета или одной области знания, хотя и могут использовать информацию из других областей знания и деятельности.

Руководителем такого проекта выступает учитель-предметник, консультантом – учитель другой дисциплины.

Такие проекты могут быть, например, литературно-творческими, естественно-научными, экологическими, языковыми (лингвистическими), культуроведческими, спортивными, историческими, географическими, музыкальными.

Интеграция осуществляется в данном случае на этапе подготовки продукта и презентации: например, компьютерная верстка литературного альманаха или музыкальное оформление спортивного праздника.

Такие проекты могут проводиться (с определенными оговорками) в рамках классно-урочной деятельности.

2) *Межпредметные проекты* выполняются исключительно во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в раз-

личных областях знания. Они требуют глубокой содержательной интеграции уже на этапе постановки проблемы.

3) Проекты могут различаться и по характеру контактов между участниками.

Они могут быть:

- внутриклассными;
- внутришкольными;
- региональными (разного масштаба);
- межрегиональными (в рамках одного государства);
- международными.

Последние два типа проектов (межрегиональные и международные), как правило, являются телекоммуникационными, поскольку требуют для координации деятельности участников взаимодействия в сети Интернет, и, следовательно, ориентированы на использование средств современных компьютерных технологий.

4) Классификация проектов по продолжительности

Мини-проекты могут укладываться в один урок или менее.

Их разработка наиболее продуктивна на уроках иностранного языка.

Краткосрочные проекты требуют выделения 4-6 уроков.

Уроки используются для координации деятельности участников проектных групп, тогда как основная работа по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации осуществляется во внеклассной деятельности и дома.

Недельные проекты выполняются в группах в ходе проектной недели.

Их выполнение занимает примерно 30-40 часов и целиком проходит при участии руководителя. Возможно сочетание классных форм работы (мастерские, лекции, лабораторный эксперимент) с внеклассными (экскурсии и экспедиции, натурные видеосъемки и др.). Все это в сочетании с глубоким «погружением» в проект делает проектную неделю оптимальной формой организации проектной деятельности.

Годичные проекты могут выполняться как в группах, так и индивидуально.

Формы продуктов проектной деятельности

Выбор формы продукта проектной деятельности – важная организационная задача участников проекта. От ее решения в значительной степени зависит, насколько выполнение проекта будет увлекательным, защита проекта – презентабельной и убедительной, а предложенные решения – полезными для решения выбранной социально значимой проблемы.

Иногда бывает, что вид продукта сразу обозначен в самой теме проекта. Хрестоматийным является проект «Изготовление воздушного змея», выполняя который американские школьники в 1920-е гг. изучали важные законы физики. Но чаще всего выбор продукта – непростая творческая задача. Проект под названием: «Исследование влияния кли-

мата природных зон на растительный и животный мир» может завершиться защитой обыкновенного реферата, а может вылиться в увлекательную подготовку Атласа несуществующего материка.

Приведем перечень (далеко не полный!) возможных выходов проектной деятельности: видеофильм; видеоклип; выставка; газета; журнал; игра; модель; оформление кабинета; серия иллюстраций; сказка; справочник; сравнительно-сопоставительный анализ; статья; экскурсия и др.

Паспорт проектной работы

Паспорт проектной работы используется дважды, а иногда и трижды.

Вначале – как *методическая разработка проекта*, которую руководитель проектной группы утверждает у заместителя директора школы перед началом работы над проектом.

Затем уточненный паспорт проекта *становится необходимым вступлением к проектной папке* (портфолио проекта), представляемой на защите проекта.

Наконец, расширенный вариант паспорта проектной работы *может стать описанием проекта*, подготовленным для публикации или для хранения в школьной медиатеке.

Как правило, *паспорт проектной работы состоит из следующих пунктов:*

- 1) Название проекта.
- 2) Руководитель проекта.
- 4) Учебный предмет, в рамках которого проводится работа ад проекту.
- 6) Возраст учащихся, на который рассчитан проект.
- 7) Состав проектной группы (Ф.И. учащихся, класс);
- 8) Тип проекта (реферативный, информационный, исследовательский, творческий, практико-ориентированный, ролевой).
- 10) Цель проекта (практическая и педагогическая цели).
- 11) Задачи проекта (2-4 задачи, акцент на развивающих задачах!).
- 12) Вопросы проекта (3-4 важнейших проблемных вопроса по теме проекта, на которые необходимо ответить участникам в ходе его выполнения).
- 13) Необходимое оборудование.
- 14) Аннотация (актуальность проекта, значимость на уровне школы и социума, личностная ориентация, воспитательный аспект, кратко содержание).
- 15) Предполагаемые продукт(ы) проекта.
- 16) Этапы работы над проектом (для каждого этапа указать форму, продолжительность и место работы учащихся, содержание работы, выход этапа).
- 17) Предполагаемое распределение ролей в проектной группе.

Оформление проектной папки

Проектная папка (портфолио проекта) – один из обязательных выходов проекта, *предъявляемых на защите* (презентации) проекта.

Задача папки на защите – показать ход работы проектной группы.

В состав проектной папки (портфолио проекта) входят:

- 1) паспорт проекта;
- 2) планы выполнения проекта и отдельных его этапов;
- 3) вся собранная информация по теме проекта, в том числе необходимые ксерокопии, и распечатки из Интернета;
- 4) эскизы, чертежи, наброски продукта;
- 5) материалы к презентации (сценарий);

В наполнении проектной папки принимают участие все участники группы.

В день презентации проектов оформленная папка сдается в жюри.

Система оценки проектных работ.

Критерии должны оценивать качество не столько презентации, сколько проекта в целом.

Очевидно, что эти критерии должны быть известны всем проектантам задолго до защиты.

- 1) самостоятельность работы над проектом;
- 2) актуальность и значимость темы;
- 3) полнота раскрытия темы;
- 4) оригинальность решения проблемы;
- 5) артистизм и выразительность выступления;
- 6) как раскрыто содержание проекта в презентации;
- 7) использование средств наглядности, технических средств;
- 8) ответы на вопросы.

Использование метода учебного проектирования на уроках русского языка.

Ведущая деятельность ребенка в возрасте 6-10 лет – учебная. Не случайно большинство проектов в начальных классах связано с содержанием учебных дисциплин. На уроках русского языка используется проективная методика.

Назовем возможные темы учебных проектов:

- Гласные и согласные бывают такие опасные ...
- Где поставить ударение?
- Всегда ли мягкий мягкий знак?
- Древняя письменность
- Откуда растет корень слова?
- Крылатые слова и выражения
- Тайны разделительные Ъ и Ь
- В царстве трёх склонений
- На что похоже наречие
- Как различать омонимы
- Такие разные синонимы
- Азбука из пословицы и поговорок

- **Заимствованные слова**

Например, во втором классе можно использовать метод проектов при работе со словарными словами. Сначала работаем совместно на уроках, потом – самостоятельно дома.

Работа идет по схеме, которая по мере накопления знаний дополняется новыми заданиями.

1. Запиши слово, поставь ударение.
2. Определи количество букв, звуков, слогов в слове.
3. Отметь, где написание расходится с произношением.
4. Найди в «Толковом словаре» и выпиши лексическое значение слова.
5. Составь предложение со словом.
6. Выпиши из словаря или подбери сам родственные слова.
7. Подбери слова, обозначающие действие этого предмета.
8. Подбери слова, обозначающие признак этого предмета. Или – подбери слова, которые можно употреблять вместе с данным словом.
9. Найди в художественной литературе предложение или отрывок из стихотворения с этим словом.
10. Найди пословицы, поговорки с этим словом.

Образец работы ученика

1. Медвѣдь.
2. Медведь – 6 зв, 7 б, 2 сл.
3. Мѣдведь.
4. Медведь – крупное хищное животное с длинной шерстью и короткими ногами.
5. Медведь ест малину.
6. Медведь – медвежонок, медведица, медвежья.
7. Бродит, охотится, спит, ревет, добывает.
8. Бурый, белый, гималайский, злой, сильный, олимпийский.
9. Идет медведь между елками,
Бредет медведь между березками,
В овражки спускается,
На пригорки поднимается.
10. Медведь на ухо наступил. Медвежья услуга.

Работая над подобным мини – проектом, школьник учится планировать свою деятельность с помощью предложенного алгоритма, получая желаемый результат. Работая с информацией, ученик овладевает определенными навыками: умение работать со справочной литературой, ставить цель и планировать свою работу и т.п. Нарботанный материал используем для словарно – орфографической работы на уроках: диктант по памяти, диктант с использованием загадок, творческие диктанты.

Младший школьный возраст – один из важнейших этапов в жизни ребенка, который во многом определяет его дальнейшее развитие. Тем

не менее, опыт вовлечения в исследовательскую деятельность младших школьников недостаточно освещен в педагогической литературе, несмотря на то, что сензитивность данного возрастного периода предполагает включение младших школьников в занятия исследовательской деятельности [32, с. 41].

Савенков А.И. отмечает, что исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности:

- включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;

- учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

- формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности [31, с. 35].

В основе исследовательской деятельности лежат:

- развитие познавательных умений и навыков учащихся;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- умение самостоятельно конструировать свои знания;
- умение интегрировать знания из различных областей наук;
- умение критически мыслить.

Раскрывая методику организации исследовательской деятельности младших школьников Гафитулин М.С. отмечает, что формирование исследовательской деятельности, как правило, проходит в несколько этапов [27, с. 16].

Первый этап соответствует первому классу начальной школы. Задачи обогащения исследовательского опыта первоклассников включают в себя: поддержание исследовательской активности школьников на основе имеющихся представлений; развитие умений ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, составлять предметные модели; формирование первоначальных представлений о деятельности исследователя.

Для решения задач используются следующие методы и способы деятельности: в урочной деятельности – коллективный учебный диалог, рассматривание предметов, создание проблемных ситуаций, чтение-рассматривание, коллективное моделирование; во внеурочной деятельности - игры-занятия, совместное с ребенком определение его собственных интересов, индивидуальное составление схем, выполнение моделей из различных материалов, экскурсии, выставки детских работ.

Второй этап – второй класс начальной школы – ориентирован: на приобретение новых представлений об особенностях деятельности ис-

следователя; на развитие умений определять тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования; на поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников [27, с. 13].

На данном этапе используются следующие методы и способы деятельности: в урочной деятельности - учебная дискуссия, наблюдения по плану, рассказы детей и учителя, мини-исследования; во внеурочной деятельности - экскурсии, индивидуальное составление моделей и схем, мини-доклады, ролевые игры, эксперименты. Включение школьников в учебно-исследовательскую деятельность должно быть гибким, дифференцированным, основанным на особенностях проявления индивидуального исследовательского опыта детей.

Третий этап соответствует третьему и четвертому классам начальной школы. На данном этапе обучения в центре внимания должно стать обогащение исследовательского опыта школьников через дальнейшее накопление представлений об исследовательской деятельности, ее средствах и способах, осознание логики исследования и развитие исследовательских умений. По сравнению с предыдущими этапами обучения усложнение деятельности заключается в увеличении сложности исследовательских задач, в переориентации процесса образования на постановку и решение самими школьниками исследовательских задач, в развернутости и осознанности рассуждений, обобщений и выводов.

С учетом особенностей данного этапа выделяются соответствующие методы и способы деятельности школьников: мини-исследования, уроки-исследования, коллективное выполнение и защита исследовательских работ, наблюдение, анкетирование, эксперимент и другие.

На протяжении всего этапа также обеспечивается обогащение исследовательского опыта школьников на основе индивидуальных достижений.

В качестве основного средства организации исследовательской работы выступает система исследовательских заданий.

Исследовательские задания – это предъявляемые учащимися задания, содержащие проблему; решение ее требует проведения теоретического анализа, применения одного или нескольких методов научного исследования, с помощью которых учащиеся открывают ранее неизвестное для них знание.

Формы заданий при исследовательском методе могут быть различны. Это могут быть задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома, задания, требующие целого урока, домашние задания на определенный, но ограниченный срок. Подавляющая масса исследовательских заданий должна представлять собой небольшие поисковые задачи, требующие, однако, прохождения всех или большинства этапов процесса исследования. Целостное их решение и обеспечит выполнение исследовательским методом его функций.

Исследователи педагогики Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., характери-

зую деятельность учителя при использовании исследовательского метода считают, что она состоит прежде всего, в построении такой совокупности заданий, которая бы обеспечила творческое применение учащимися основных знаний (идей, понятий, методов познания) при решении главных, доступных им проблем курса, овладение чертами творческой деятельности, постепенное усложнение решаемых учащимися проблем. Даже в том случае, если учителю будет предоставлена такая совокупность заданий в определенной системе, все равно он должен будет ее использовать творчески, в зависимости от уровня подготовки класса и отдельных учеников (выборочно, в разумном сочетании, с различной степенью дифференциации). Кроме того, учитель призван при этом методе контролировать ход работы учащихся, направлять ее в случае отклонения их от правильного пути, проверять итоги работы и организовывать их обсуждение. Именно этот метод способен играть решающую роль в развитии творческих возможностей, учащихся до уровня, обеспечивающего дальнейшее саморазвитие каждого ученика в зависимости от его природных задатков и усердия.

В процессе включения младших школьников в исследовательскую деятельность перед учителем встает проблема организации решения единых исследовательских задач при различном уровне развития исследовательского опыта учащихся. В решении этой проблемы следует исходить из того, что необходимо подбирать такие приемы и формы работы, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Таким образом, использование исследовательского метода в практике преподавания, в организации процесса познания в начальной школе имеет большое значение. Оно позволяет обеспечить поисковую ориентацию учащихся, направленную на творческое развитие личности, накопление у учащихся достоверных конкретно-образных представлений об окружающей действительности фактических знаний, которые являются основой для последующего их осознания, обогащения, раскрытия причин и взаимосвязей, существующих в окружающем мире. В ходе реализации исследовательского метода на уроках младшие школьники овладевают рядом практических умений и навыков, выявляют характер и особенности объектов окружающей среды по их признакам и свойствам.

Рассмотрим несколько примеров о возможностях исследовательского метода.

Возьмем, к примеру, такое простое на первый взгляд умение, как умение формулировать гипотезы. В самом деле, первые детские гипотезы или ростки гипотетического мышления мы встречаем уже в дошкольном возрасте. По мере же развития речи и интеллектуальных операций (6-9 лет) исследовательская активность ребенка проявляется уже не только в форму самостоятельной постановки вопросов по отношению к новому и неизвестному, но и в формулировании оригинальных мыслительных задач, собственных гипотез для объяснения природных и соци-

альных явлений. Для иллюстрации воспользуемся примером из урока русского языка (3 класс тема «Фразеологизмы»).

Для создания проблемной ситуации на уроке учитель использует прием загадки. На доске размещается карточка со словом Фразеологизм. Учитель спрашивает у детей: «Что такое фразеологизм? Что обозначает это слово?». Учитель поощряет детей к высказыванию своих предположений, дает положительную оценку каждому и по ходу выдвижения гипотез кратко фиксирует их на бумажных облачках, размещая записи на доске. Например, дети могут высказать такие предположения:

1. Может быть, фразеологизм – это логическая фраза.
2. Фразеологизм – это наука, которая изучает фразы.
3. Это фразы в диалоге.
4. Может быть, это новый вид второстепенных членов.
5. Может быть...

Учитель подводит итог, подчеркивая разнообразие идей.

Учитель. Так что же все-таки это слово обозначает? Как разобраться, какая из ваших версий правильная, верная?

Выслушать детей и сформулировать цель исследования: выяснить, что такое фразеологизм, найти примеры фразеологизмов.

На этом примере хорошо видно, как в такой ситуации возникает эффект мозгового штурма, как выдвижение одной гипотезы стимулирует возникновение другой. Благодаря этому достигается высокий уровень активности детей, многие из которых формулируют свои предположения вслух, во внешней речи.

Важно отметить, что при систематическом применении исследовательского метода в преподавании мы действительно можем планомерно формировать исследовательские умения у младших школьников.

1.9 Технология развития критического мышления

Стандарты второго поколения разработаны с учетом принятого международным сообществом современного понимания состава и содержания результатов образования выпускников школы. Поэтому требования стандарта ориентированы не только на индивидуальные достижения школьников в когнитивной области в рамках отдельных предметов, но и на результаты освоения межпредметных учебных умений, универсальных учебных действий, а также личностные результаты. Для достижения личностных результатов важным компонентом развития школьников считается формирование критического мышления.

Включение в учебный процесс работы по технологии развития критического мышления дает возможность личностного роста ребенка, развития его индивидуальности.

По поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок. Это открытое мышление, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. Критическое мышление – это способ добывать знания, умение анализировать, оценивать, выносить обоснованное суждение, вырабатывать собственное мнение по изучаемой проблеме и умения применять знание как в стандартной, так и нестандартной ситуации. Ведущим направлением деятельности в критическом мышлении становится поиск оптимальных путей решения поставленной задачи с привлечением уже известных знаний умений и навыков, а также поиск недостающего для решения знания и умения.

Разработчики «Технологии развития критического мышления через чтение и письмо» (ТРКМ) – американские ученые Чарльз Темпл, Курт Мередит, Джинни Стилл, Дона Огл. В России технология осваивается с 1997 года. Думать критически это: проявлять любознательность, использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы, осуществлять планомерный поиск ответов, вскрывать причины и последствия фактов, сомневаться в общепринятых истинах, вырабатывать свою точку зрения и способность отстоять ее логическими доводами; внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление.

Цель данной технологии - развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.).

Роль учителя в ТРКМ заключается в создании условий для деятельности учащихся: он сталкивает различные суждения; направляет усилия учеников в определенное русло; побуждает к принятию самостоятельных решений; дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы; подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих. Преимущества технологии критического мышления: заключаются в повышении эффективности восприятия информации; повышении интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; в формировании умения критически мыслить, умения ответственно относиться к собственному образованию; умения работать в сотрудничестве с другими; в повышении качества образования учеников; желании и умении стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов. Структура данной технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

Базовая модель технологии состоит из трех этапов: стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии. Такая структура урока, по мне-

нию психологов, соответствует этапам человеческого восприятия: сначала надо настроиться, вспомнить, что тебе известно по этой теме; затем познакомиться с новой информацией; потом подумать, для чего тебе понадобятся, полученные знания и как ты их можешь применить.

Первая стадия – вызов. Ее присутствие на каждом уроке обязательно. Эта стадия позволяет: актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности; побудить ученика к активной работе на уроке и дома. На стадии вызова используются методические приемы: «Кластер», «Корзина идей», «Покопаемся в памяти», «Ассоциация», «Перепутанные логические цепочки», «Инструкции».

Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Слово «кластер» в переводе означает пучок, созвездие. Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее.

Кластер может быть использован на самых разных стадиях урока. На стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности.

На стадии осмысления – для структурирования учебного материала. На стадии рефлексии – при подведении итогов того, что учащиеся изучили. Кластер может быть использован также для организации индивидуальной и групповой работы, как в классе, так и дома. Например, при изучении темы «Приставка как часть слова» во втором классе дети, обобщая знания о приставках, используют составленный на уроке кластер.

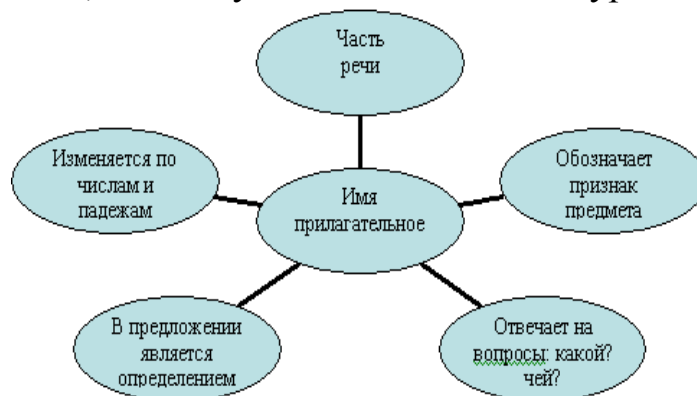


Рисунок 1. Кластер «Имя прилагательное как часть речи»

Прием «Корзина идей». Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока.

На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре: ученик записывает в тетради все, что ему известно по проблеме. Обмен информацией в парах или группах Группы по кругу называют сведения, факты. Учитель записывает все на доске.

Связывание в логические цепи, исправление ошибок по мере усвоения новой информации.

Вторая стадия – осмысление. Эта стадия позволяет ученику: получить новую информацию; осмыслить ее; соотнести с уже имеющимися знаниями. Приемы, используемые на данной стадии: «Инсерт», «Чтение с остановками», «Рыбий скелет» или «Фишбоун». Приёмы, работающие с таблицами: «Таблица Плюс-Минус-Интересно (ПМИ)», «Таблица Знаю-Хочу Знать-Узнаю (ЗХУ)», «Таблица-синтез», «Сводная таблица», «Концептуальная таблица», таблица «Что? Где? Когда? Почему?». «Толстые и Тонкие вопросы», «Ромашка вопросов» («Ромашка Блума»).

Прием «Инсерт» или условные значки. Цель - оптимизация проработки текста с использованием знаковой системы. Детям предлагается проработать текст, используя определённые условные знаки. Ученики читают текст, одновременно, делая пометки на полях:

«V» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы. После прочтения текста, заполнить таблицу «Инсерт», где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу кратко заносятся сведения из текста.

Этот прием работает на стадии осмысления. Например, на уроке русского языка в четвертом классе при изучении темы «Глагол. Изменение глаголов в настоящем времени по лицам и числам». На стадии осмысления идет работа с текстом. Учащиеся самостоятельно читают текст, используя пометки. «V» – эту информацию знал, знаю, вспомнил; «+» – это новая для меня информация; «?» – эта информация мне непонятна, у меня появились вопросы.

Текст «Слова, которые обозначают действия предметов, называются глаголами. Глаголы отвечают на вопросы что делать? что делает? что делают? что сделать? что сделает? что сделают? Глаголы изменяются по числам. Если глагол связан с существительным в единственном числе, то он отвечает на вопросы что делает? что сделает? Если глагол связан с существительным во множественном числе, то он отвечает на вопросы что делают? что сделают? Глагол изменяется по временам. У глагола три времени: настоящее, прошедшее и будущее. Настоящее время глагола обозначает действие, которое совершается сейчас, в то время, когда о нем говорят: читает (что делает?). Прошедшее время глагола обозначает действие, которое совершилось ранее: читал (что де-

лал?), прочитал (что сделал?). Будущее время глагола обозначает действие, которое будет совершаться после того, как о нем говорили: будет читать (что будет делать?), прочитает (что сделает?). Если глагол отвечает на вопросы что делать? что сделать? и нельзя определить ни времени, ни числа, это неопределенная форма глагола. Глаголы в прошедшем времени в единственном числе изменяются по родам. В мужском роде они имеют нулевое окончание, в женском – окончание -а, в среднем – окончание -о. (Ландыш отцвёл. Земляника отцвела. Дерево отцвело).

Глаголы в настоящем и будущем времени изменяются по лицам и числам, то есть спрягаются. Они имеют три лица (1-е, 2-е, 3-е) и два числа (единственное и множественное). Я, мы – это первое лицо. Ты, вы – второе лицо. Он, она, оно, они – это третье лицо. Окончания глаголов в настоящем времени – это личные окончания.

После работы с текстом учащиеся заполняют таблицу «Инсерт».

Заслушиваются все высказывания, записанные в таблице:

Таблица 1

«Инсерт»

V (уже знал)	+ (новая информация)	? (есть вопросы)
1. Глаголы обозначают действие предмета. 2. Неопределенная форма глагола. 3. Изменение глаголов по лицам. 4. Вопросы глагола. 5. Изменение глаголов в прошедшем времени. 6. Личные окончания глаголов. 7. Изменение по числам. 8. Изменение по временам.	1. Глаголы в настоящем и будущем времени изменяются по лицам и числам. 2. Окончания глаголов в настоящем времени – это личные окончания глаголов	1. Как определить лицо глагола? 2. Почему у глаголов прошедшего времени нельзя определить лицо? 3. Что значит «глаголы спрягаются»? 4. Сколько спряжений у глагола?

Если у учащихся возникают вопросы, выходящие за рамки предложенного текста, необходимо порекомендовать источники, к которым можно обратиться для поиска ответов во внеурочное время.

Прием «Таблица Толстых и Тонких вопросов» может быть использована на любой из трех стадий урока: на стадии вызова - это вопросы до изучения темы; на стадии осмысления - способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при размышлении - демонстрация пройденного. Обучать детей навыку различать вопросы уже можно начинать со второго класса.

Например, при изучении темы «Приставка-часть слова». Идет работа в группах. Каждая группа формулирует по три «Тонких» вопроса. Примерные вопросы: Что такое приставка? Где стоит приставка? Для чего служит приставка? Много ли приставок в русском языке? Как обозначают приставки? Далее ученики составляют по одному «Толстому» вопросу. Вопросы могут быть такими: Почему приставка называется «приставкой»? Чем отличаются приставки от суффиксов? Могут ли

приставки образовывать новые слова? В чем разница между приставкой и корнем? Могут ли в слове быть две или три приставки?

Прием «Рыбий скелет» или «Фишбоун». В голове скелета находится проблема, которая рассматривается в обучении. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних выписываются факты, подтверждающие наличие сформулированных причин. Например, на уроке русского языка по теме «Роль имен прилагательных в речи», ученикам предлагается провести следственный эксперимент, в ходе которого, они дают ответ на вопрос: какую роль играют имена прилагательные в речи? По ходу исследования они заполняют схему.

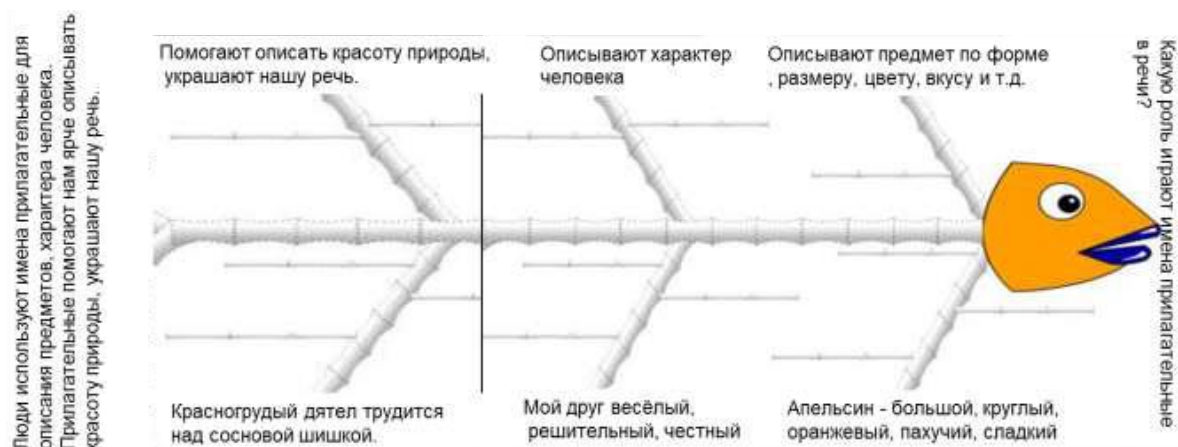


Рисунок 2. Схема «Рыбий скелет»

После заполнения схемы «Рыбий скелет» делают вывод: люди используют имена прилагательные для описания предметов, характера человека. Прилагательные помогают нам ярче описывать красоту природы, украшают нашу речь.

Третья стадия – рефлексия. Здесь основным является: целостное осмысление, обобщение полученной информации; присвоение нового знания, новой информации учеником; формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

Приемы на стадии рефлексии: «Эссе», «Рафт», «Диаманта», «Синквейн», «Хокку» (Хайку), Бортовой журнал, «Двухчастный дневник», «Трёхчастный дневник», «Шесть шляп мышления».

Например, прием «Синквейн». В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам: в первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным). Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными). Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы). Четвёртая строка – это фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме (чувства одной фразой). Последняя строка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Например, в конце урока можно предложить ребятам составить «Синквейн» на тему «Словарные слова»

1. Каникулы
2. Весенние, летние...
3. Отдыхать, гулять, рисовать....
4. Перерывы в занятиях в учебных заведениях в течение учебного года....
5. Отдых

Прием «*Написание эссе*». Смысл этого приема можно выразить следующими словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю». Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Обычно эссе пишется прямо в классе после обсуждения проблемы и по времени занимает не более 5 минут.

Прием «*Шесть шляп критического мышления*» Этот прием обычно используется на стадии обобщения и систематизации т.е. на стадии рефлексии. Суть приема состоит в следующем: класс делится на шесть групп, каждая группа «примеряет свою шляпу», высказывает шесть точек зрения на одну и ту же проблему. «Белая шляпа» - статистическая (констатируются факты по проблеме, без их обсуждения). «Желтая шляпа» – положительная (высказываются положительные моменты). «Черная шляпа» – негативная (группа констатирует отрицательные моменты по изучаемой проблеме). «Синяя шляпа» – аналитическая (проводится анализ: группа отвечает на вопросы: Почему?, Зачем?, Связи?). «Зеленая шляпа» – творческая (можно высказывать самые «бредовые» идеи и предположения). «Красная шляпа» – эмоциональная (группа формулирует свои эмоции, которые они испытывали при работе с материалом).

Любой прием, используемый в технологии ТКРМ должен выполняться правильно и иметь логическое завершение. На стадии «вызов» тему формулировать должны дети. На протяжении всего урока учитель – координатор. На стадии «рефлексии» необходимо делать переход к изучению следующей теме.

Применение технологии «*Развитие критического мышления*» на уроках:

- способствует активизации мышления, повышает мотивацию; заставляет учеников учиться осмысленно.
- способствует самовыражению учащихся, дает возможность проявить себя, свои творческие способности;
- учит находить пути решения проблемы, сопоставлять свое мнение с другими, с тем, чтобы вынести обоснованное суждение;
- способствует взаимоуважению, поощряет взаимодействия, развивает коммуникативные навыки;

– навыки критического мышления нужны, чтобы обеспечить понимание между людьми, принимать различные взгляды на мир, способствовать самореализации личности учащихся.

1.10 Учебное сотрудничество как способ формирования умения учиться

Сотрудничество, взаимодействие с другим человеком – это единственный способ освоения, присвоения культуры. Но культура многоуровневая, разнородна. И столь же разнородны формы сотрудничества, погружаясь в которые ребенок осваивает различные слои культуры. Наиболее точно отношение культурного содержания, подлежащего освоению, и формы сотрудничества, к которой это содержание передается новым поколениям, сформулировал Л.С. Выготский: «Новый тип обобщения требует нового типа общения»

1. Учебное сотрудничество ребёнка и взрослого

В школе ребенку впервые в его жизни предлагается освоить систематическое научное знание. Следовательно, школьник должен быть включен в новые формы сотрудничества со взрослым, а иначе это знание не будет присвоено.

Очевидно, что и непосредственно-эмоциональная, и предметно-деловая, и игровая формы сотрудничества составляют реальную основу общей жизни и совместной работы учителя с классом и обязательно должны присутствовать на уроке. Способность к усвоению системы теоретических знаний является психическим новообразованием младшего школьного возраста и складывается в специфическом для этого возраста учебном сотрудничестве. *Учебное сотрудничество* направлено на общие для всех людей способы мышления и действия, а не на уникальную неповторимость каждого человека. В этом, а не в количестве улыбок и ласки его отличие от непосредственно-эмоционального общения. *Учебное сотрудничество* направлено на результат, а результатом его являются новые способы действия, освоенные ребенком. В деловой результативности, а не в «серьезности» главное отличие учебного сотрудничества от игрового, цели которого лежат в самом процессе игры. Наиграться – значит получить удовольствие, научиться – значит приобрести новые знания, умения, способности.

Ясно, что во время занятий в классе учитель опирается не только на чисто учебное (понятийное) содержание, но и на личностно-эмоциональное общение, на предметно-манипулятивную деятельность. Поэтому на уроке есть место всем формам сотрудничества детей со взрослым. Более того, ни одна из детских форм сотрудничества не должна умирать на протяжении всей человеческой жизни, и учитель лишь в том случае сможет развить ребенка, если использует все дости-

жения дошкольного развития, если налаживает с детьми все формы сотрудничества (в том числе и учебную).

Учебное сотрудничество учителя с учеником есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию. *Умение учиться* как индивидуальная способность вначале существует лишь в совместной, разделенной между ее участниками форме: в форме учебного сотрудничества. *Итак, учебное сотрудничество и умение учиться – это начало и конец одной и той же способности.* Умеющий учиться – это попросту тот, кто умеет вступать в учебные отношения с любым источником знаний, умений, навыков – с книгой, кинофильмом, музейным экспонатом, с каким-нибудь фактом культуры, с лектором, коллегой, с любым умелым и знающим человеком. Первым таким источником для ребенка, как правило, оказывается учитель начальной школы. Умение сотрудничать с учителем, который не только хранит искомое знание, но и специально обучен его передавать, – вот тот начальный уровень развития умения учиться, который может и должен быть достигнут младшими школьниками.

Учеником, субъектом учебной деятельности, тем, кто хочет и умеет учиться у взрослого, ребенок становится, вступая в учебное сотрудничество.

Три типа учебных заданий, специально предназначенные для упражнений детей в инициативном учебном сотрудничестве с учителем. Это задания: 1) воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления; 2) тренирующие в обнаружении границы собственных знаний; 3) формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию.

1. Задания, воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления.

1) Задания-«ловушки», различающие ориентацию ребенка на задачу и на действия учителя. Учитель задает вопрос и, работая вместе с классом, предлагает неверный ответ (или присоединяется к детскому неверному ответу).

2) Задания-«ловушки», различающие понятийную и житейскую логику. Некритичное, не основанное на полном понимании принятие позиции учителя не вытесняет полностью собственную, житейскую, плохо осознаваемую точку зрения ребенка на слово до тех пор, пока обе эти точки зрения не будут выведены «в поле ясного сознания» через их прямое, явное противопоставление. Житейская точка зрения на слово плохо различает форму и значение слова. С житейской точки зрения слово змея длиннее, чем слово червячок, «потому что змея длинная»; слово сторож не родственно слову сторожка, «потому что человек и дом не могут быть родственниками»; слово лениться – не глагол, «потому что глагол отвечает на вопрос что делать? а лениться – это ничего не де-

лать» и т.п. Лишь за счет обнажения этой плохо осознаваемой житейской логики, обнаруживая ее противоречия с логикой научных понятий, ребенок может ее по-настоящему изжить. И только тогда он добровольно и сознательно (а не под давлением учительского авторитета) примет иную – понятийную точку зрения на слово.

3) Задачи, не имеющие решения, воспитывают небуквальное, неисполнительское отношение к заданию учителя. Пример: «Поставьте пальчик на тот звуковой домик (схему), где живет слово Петя». Перед учениками – две звуковые схемы: из трех и пяти звуков. «Исполнители» делают в точности то, что требует учитель: ставят пальчик на одну из схем. Настоящие ученики отказываются выполнять задание, так как оно невыполнимо

2. Задания, требующие четкого осознания учеником границы своих знаний, своих возможностей, в том числе задания, имитирующие позицию учителя: «Первоклассники научились обозначать мягкость согласных на конце слов. Выпиши слова, которые можно предложить детям для записи: речь, мяч, конь, вещь, плащ, встать, любишь, соль, прочь, надень...»

3. Задания, формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию. 1) Задания с недостающими данными. Примеры таких заданий: «Существительное кончается на букву ш. Нужен ли ь?» «В слове шесть звуков. Сколько в нем слогов?» «К какой части речи принадлежит слово рабочий?» Отвечая на вопросы, ребенок должен не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных – достроить саму возможность предстоящего действия.

Необходимы задания, в которых спрашивают дети, а отвечает учитель. Например: «Я загадала одну из букв русского алфавита. Чтобы узнать мою букву, вы можете задать мне не более семи вопросов». Вариант игры в вопросы, применимый на всех этапах изучения грамматики: «Я загадала слово. Задавайте любые вопросы о слове, но ничего не спрашивайте о его значении! Дети могут спрашивать о звуко-буквенной форме слова, о его составе, просить назвать слово с такой же приставкой, короче, активно применить все свои знания о языке, задавая вопросы учителю и др.

Все описываемые задания требуют совершенно определенной атмосферы урока: атмосферы дискуссии, спора, рассуждений, доказательств, совместного поиска истины. Если на уроках русского языка заботиться исключительно о формировании навыков письма и чтения, то лучше обходиться без дискуссий. Тем же учителям, которые стремятся привить своим питомцам еще один навык – умение учиться, приходится на каждом уроке находить время для ученических споров, смысл которых в развитии критического мышления[1, с. 194].

2. Сотрудничество детей друг с другом

Одна из самых продуктивных форм организации учебной дискуссии – совместная, групповая работа детей. Групповую работу в начальной школе можно назвать «инкубатором» учебного сотрудничества. Главный психологический смысл организации учебного сотрудничества детей, работающих сообща в относительной автономности от учителя – в непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, необходимые для того, чтобы научиться учить себя самостоятельно, – для этого ему нужно общение с равными себе, т. е. с детьми. Начинать организацию детского сотрудничества на уроке можно буквально в первые дни школьного обучения. Общая характеристика ситуаций, в которых рекомендуется начинать обучение детей учебному сотрудничеству, такова: все задания, требующие самооценки и самоконтроля выполняются лучше, если дети сначала работают сообща, обсуждая свои мнения в малых группах (по 2–4 человека). Особенно эффективны те задания, при выполнении которых дети могут опираться на *материальные средства контроля* и оценки своей работы, в первую очередь на схемы, модели.

Цели и правила организации совместной работы детей на уроке специфичны:

Цели организации совместной работы детей на уроке:

1. Дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие первоклассники (особенно шестилетки) вообще не способны включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо подготовленных детей разбивается школьная тревожность, а у «лидеров» могут проявиться неприятные черты характера.

2. Дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микрогруппах, где нет ни довлеющего авторитета учителя, ни подавляющего внимания класса.

3. Дать каждому ребенку опыт выполнения тех учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В I классе это функции контроля и оценки, во II–III классах – постановки задач (целеполагания) и планирования хотя бы минимального шага на пути решения поставленной задачи.

4. Дать учителю, во-первых, дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения, а во-вторых, возможность и необходимость органически сочетать на уроке обучение и воспитание: строить и человеческие, и деловые отношения детей.

Общие правила организации групповой работы.

1. При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такой формы общения в их опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой учебный навык: не игнорируя мелочей, не пы-

таясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на партнера, как положить учебник, чтобы по нему удобней было работать вдвоем, как соглашаться, как возражать, когда споры необходимы, когда они недопустимы, как помогать, как просить о помощи – без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия невозможно организовывать более сложные творческие формы совместной работы учащихся.

2. Вводя каждую новую форму сотрудничества, необходимо давать ее образец. Учитель вместе с кем-то из детей у доски показывает на одном примере весь ход работы, в том числе и форму обращения друг к другу (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»...).

3. По-настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: анализировать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия, приведший к ошибке.

4. Как соединять детей в группы? Разумеется, с учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно помериться силами с упрямецем. Двух озорников соединить опасно, но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с недисциплинированными детьми первые доверительные контакты, показав им их собственные сильные стороны (озорники, как правило, чрезвычайно энергичны, и соревновательная обстановка групповой работы может направить их энергию в мирное русло). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к слабым: им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы.

5. Для срабатывания групп нужны минимум 3-5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем на полугодие, тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуализированный подход. К примеру, двух тихих девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить их круг общения).

6. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие достоинства: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость. Оценивать можно лишь общую работу группы. Ни в коем случае нельзя давать детям, работавшим вместе, разных оценок!

7. Работа парами не требует какой-либо перестановки парт. Для работы групп из трех- четырех человек парты надо ставить так, чтобы детям удобно было смотреть друг на друга: Дети могут сами подготовить класс к работе по заранее составленному учителем плану расстановки парт и стульев.

Основные противопоказания 1. Недопустима пара из двух слабых учеников: им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности. 2. Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе. Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц, вводится (постепенно, не с первого дня групповой работы!) общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорись с ним и со своим новым соседом и все вместе предупредите учителя до звонка на урок». 3. Можно разрешить ребенку работать в одиночку, при этом учитель не должен показать свое неудовольствие ни в индивидуальной, ни тем более в публичной оценке этого ребенка. 4. Нельзя занимать совместной работой детей более 10-15 минут урока в I классе и более половины урока во II классе – это может привести к повышению утомляемости. 5. Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы; дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Борьба надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. 6. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Доста – точным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать.

Учебное сотрудничество – это особая форма отношений ребенка и взрослого, необходимая для полноценного усвоения теоретических понятий. Главным условием обучения, направленного на организацию учебного сотрудничества, является постановка учебных задач, требующих поиска новых способов действия. Учебное сотрудничество должно занять свое место в ряду других форм сотрудничества уже для того, чтобы, опираясь на достижения предыдущих возрастов, преодолеть их ограниченность, не дать развиваться их слабым сторонам.

3. Сотрудничество с самим собой

«Позиция школьника - это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а позиция человека, совершенствующего самого себя», – писал Д.Б. Эльконин. Совершенствоваться, учить СЕБЯ – это значит строить отношения с самим собой меняющимся, вчера думавшим и действовавшим не так, как сегодня.

Чтобы обеспечить полноту условий воспитания субъекта учебной деятельности, умеющего учить, менять самого себя, по нашему мнению, недостаточно сделать предметом специального освоения ребенка только способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Необходимо та-

ким же образом вынести в качестве самостоятельного предмета и объективировать для ребенка само его изменение в процессе обучения. Сейчас нам известны лишь два принципа построения учебных отношений ребенка с самим собой:

1) обучение детей предельно дифференцированной самооценке, сравнению своих вчерашних и сегодняшних достижений, при этом самооценка ребенка должна опережать учительскую оценку, содержанием которой становится не столько качество ученической работы, сколько адекватность детской самооценки;

2) предоставление ребенку возможно большего количества равно достойных выборов. Это может быть выбор аспекта оценивания, задания или способа действия и взаимодействия. Но главный выбор, который делает ученик в процессе обучения, - это выбор собственной точки зрения. Обычно, высказав (или не успев найти) свою точку зрения в ходе живой дискуссии на уроке, дети не имеют возможности к ней вернуться. Формой объективации меняющихся детских позиций может стать составляемый всем классом учебник, куда ученик или группа заносит свои сегодняшние мнения с тем, чтобы завтра иметь возможность с самими собой не согласиться или подтвердить собственную догадку.

Виды сотрудничества и общения, обеспечивающие полноту интерпсихических условий воспитания человека, умеющего учиться: три магистральных направления сотрудничества - *со взрослыми, со сверстниками и с собой* - должны быть представлены в двух своих ипостасях в пронизанной рефлексией учебной форме и в нерелексивных доучебных формах.

Многолетние наблюдения за развитием учебной самостоятельности совместно работающих детей, наряду с диагностикой развития младших школьников в процессе обучения, позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Детская самостоятельность, в том числе и способность самостоятельно преодолевать ограниченность собственных знаний и умений, имеет два источника:

а) овладение содержанием и способами действия позволяет ребёнку обходиться без помощи взрослого, быть самостоятельным при осуществлении индивидуализированного действия;

б) овладение способами взаимодействия делает ребёнка инициативным, самостоятельным в осуществлении совместного действия, которому он учится.

2. Учебная форма сотрудничества не складывается стихийно; ее надо целенаправленно строить на протяжении всего начального обучения. Без развернутого обучения способам взаимодействия учебная форма сотрудничества вырождается во внеучебные, что приводит к выхолащиванию предметности учебной деятельности, ограничивая развитие

детской рефлексивности и субъективности. Построение формы учебного сотрудничества происходит в трёх направлениях:

а) построение учебного сотрудничества со взрослым требует создания таких задач, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и побуждают детей к поиску новых способов действия и взаимодействия;

б) построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации;

в) построение учебного сотрудничества ребёнка с самим собой предполагает обучение детей умению фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний.

3. Генезис формы учебного сотрудничества на протяжении младшего школьного возраста таков: от готовности быть обучаемым, включённым в новые формы сотрудничества со взрослым, через инициативные действия группы совместно работающих детей, указывающих взрослому его задачи в общей работе, к индивидуальной учебной инициативе ребёнка, способного восполнить собственное незнание, построив взаимодействие со взрослым и (или) сверстниками, и, наконец, к освоению позиции учителя самого себя.

1.11 Разработка технологической карты урока русского языка

Для успешной работы в условиях образовательных стандартов второго поколения учителю требуется ряд особых профессионально педагогических умений. Среди них – умения по проектированию и проведению уроков, реализующих системно-деятельностный подход и направленных на достижение образовательных результатов ФГОС НОО.

Чтобы провести урок, отвечающий требованиям системно-деятельностного подхода и ФГОС НОО, учитель должен уметь:

– грамотно трактовать ключевые понятия, определяющие контекст современного урока;

– проектировать уроки, направленные на реализацию системно-деятельностного подхода и достижение результатов ФГОС НОО;

– организовывать ведущую к достижению результатов обучения деятельность учащихся на уроке; анализировать проведенный урок в соответствии с современными требованиями к нему.

Часть названных умений будущий учитель может приобрести только в процессе непосредственного участия в инновационной педагогической деятельности. Такая деятельность имеет место во время посе-

щения и обсуждения уроков учителей, реализующих системно-деятельностный подход, а также при проведении собственных уроков по учебно-методическим комплексам (УМК) образовательных систем, соответствующих требованиям ФГОС НОО (система Д. Б. Эльконина–В.В. Давыдова, Л. В. Занкова, «Школа 2100», «Школа 21 века», «Гармония» и др.).

Проектировочные умения формируются в особых условиях и в иной деятельности. Эти условия предполагают включение студентов в проектирование урока с помощью соответствующих средств. Такими средствами традиционно считались план и конспект урока. В условиях реализации ФГОС НОО и системно-деятельностного подхода эффективным средством формирования проектировочных умений будущих педагогов становится технологическая карта урока. Заметим, что появление в методической практике этого нового инструмента профессионально-педагогической деятельности отнюдь не отменяет других средств, ранее существовавших.

1. Общее понятие о технологической карте урока

Термин «технологическая карта» пришел в педагогику из технических, точных производств. В них технологическая карта характеризуется как форма документации, в которой описан весь процесс обработки изделий, указаны операции, их составные части, материалы, производственное оборудование и т.п.

Технологическая карта в дидактическом контексте рассматривается как проект учебного процесса, в котором содержится его описание от цели до результата. В отличие от плана или конспекта урока, которые представляют собой обычное текстовое описание урока, технологическая карта – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся³. Обязательным свойством технологической карты является отражение взаимодействия деятельности и учащихся.

Форма записи урока в виде технологической карты дает возможность учителю максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность содержания, методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока.

В учебном процессе в вузе работа с технологической картой способствует освоению ведущих понятий системно-деятельностного подхода, ФГОС НОО, а также овладению практикой проектирования уроков, отвечающих современным требованиям к обучению.

2. Структура технологической карты урока

В структуре технологической карты выделяют следующие структурные блоки:

блок целеполагания (то, что необходимо сделать, воплотить), который включает указание темы урока, его цели(ей), планируемых результатов;

– *инструментальный блок* (какими средствами это достижимо), который содержит указания на задачи урока, тип урока, его этапы, УМК, другие источники информации, используемые на уроке, оборудование, дидактическое сопровождение и др.;

– *организационно-деятельностный блок* (план урока, детализированный до действий и операций, представленный в таблице-схеме).

Существуют различные формы представления данной структуры. Рассмотрим более подробно структуру одного из вариантов технологической карты.

Данный вариант технологической карты содержит следующие компоненты:

– *заголовок* с указанием темы урока и УМК, по которому проектируется этот урок;

– *общую характеристику урока* (своего рода его паспорт): указание целей урока, его типа, основных технологий и методов, ключевых понятий и терминов, которые усваиваются на данном уроке;

– *планируемые результаты (достижения)*: предметные личностные и метапредметные. Предметные результаты данного конкретного урока содержат указание на учебно-языковые и речевые умения (включая орфографические), которые осваивают учащиеся в ходе урока. Личностные и метапредметные результаты урока представляют собой указание соответствующих универсальных учебных действий, формируемых в процессе урока путем включения учащихся в их выполнение;

– *определение пространства урока*: указание форм работы учащихся на данном уроке и используемых средств обучения (УМК, медиа средства, средства наглядности и др.);

– *характеристику технологии обучения на каждом этапе урока*: указание этапа урока; предполагаемых результатов, способов представления важной, визуально воспринимаемой информации (на доске, на слайдах и т.п.), подробную характеристику деятельности учителя и учащихся.

3. Проектирование урока русского языка в процессе разработки его технологической карты

Этот процесс включает в себя:

- определение темы урока и усваиваемых понятий;
- осмысление и формулировку целей и результатов урока;
- проектирование и указание технологии, методов, приемов;
- определение типа урока и проектирование его этапов;
- подробную характеристику технологии обучения на каждом этапе проектируемого урока.

При проектировании урока на основе технологической карты учитель руководствуется следующими требованиями к уроку:

- цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику;
- учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.);
- используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе;
- учитель опирается на технологию диалога, обучает учащихся ставить вопросы;
- эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески;
- на уроке происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся;
- учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает его минимальные успехи; специально планирует коммуникативные задачи урока;
- принимает и поощряет выражаемую учеником собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения;
- стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта;
- на уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.).

3.1. Определение темы урока и усваиваемых понятий

При определении и формулировании темы урока студенту следует обратиться к учебнику по русскому языку или «Тематическому планированию», которое дается в «Примерной программе по русскому языку» или методических рекомендациях авторов УМК. (Работающий учитель обращается к «Тематическому планированию» в «Рабочей программе» курса, которая составляется самим учителем.)

Важным моментом при осмыслении темы урока является определение ее места в общей структуре курса. Чтобы обеспечить преемственность рассматриваемых на уроке вопросов, при работе над темой следует определить следующие группы понятий:

- понятия, которые станут объектом усвоения на данном уроке;
- понятия, на которые опирается урок (ретроспективный взгляд);
- понятия, которые будут использованы в дальнейшем (перспективный взгляд).

3.2. Осмысление и формулировка целей и результатов урока

Под *целью* урока понимают «заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока». Выделяют триединую цель урока, отражая в ней ас-

пекты образовательного процесса: *образовательный, воспитательный и развивающий*.

Согласно традиции, содержание указанной триединой цели определяют следующим образом. *Познавательную (обучающую) цель* характеризуют как овладение учащимися системой знаний, практических умений и навыков по предмету. *Воспитательную цель уроков* русского языка связывают с формированием познавательного интереса и увлеченности языком, уважения и ценностного отношения к нему, развитием положительных личностных качеств учащегося, его творчества, становлением и развитием нравственных, мировоззренческих устоев личности, формированием эстетических, этических представлений. *Развивающую цель* определяют как развитие культуры общения и речи (в современной терминологии – развитие коммуникативной компетенции), логического и образного мышления.

В связи с принятием ФГОС НОО подход к определению целей урока изменился. Цели должны быть ориентированы на три группы результатов обучения: личностные, метапредметные, предметные.

УМК «Перспектива»

Предмет: Русский язык.

Авторы учебника: Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина
(УМК «Перспектива»)

Класс: 1

Тип урока: ОНЗ

Тема: «Правописание буквосочетаний ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ»

Основные цели:

1) сформировать умение правильно писать сочетания ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.

2) повторить согласные, гласные звуки.

3) тренировать умение фиксировать основные шаги учебной деятельности, умение работать в группах, первичное умение фиксировать свое затруднение, выявлять его причину и оценивать свою деятельность на уроке.

Демонстрационный материал:

1) лента букв;

2) таблица гласных:

Ход урока

1. Мотивация к учебной деятельности.

– Доброе утро, ребята. Я рада вас видеть.

– Вспомните, чему были посвящены наши последние уроки? (Обозначению мягкости согласных звуков на письме.)

– Сегодня мы с вами продолжим работу и откроем еще одно новое знание. Как вы будете это делать? (Сначала, выясним, что мы не знаем.

Для этого надо выполнить пробное действие, зафиксировать затруднение и выяснить его причину. Затем сами построим новое знание.)

– Желаю вам успешной работы!

2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в пробном учебном действии.

– С чего вы начнёте работать? (С повторения и с подготовки руки к письму.)

– Запишите 6 согласных букв (Б, В, Г, Д, Ж, З, Й, К...)

Используется лента букв (Д-1)

– Назовите звуки, которые обозначаются этими буквами.

– Приведите примеры согласных, парных по твердости / мягкости (Б – Б', Т – Т', П – П'...)

– Вспомните, какие согласные являются всегда мягкими и запишите их (Ч, Щ, Ъ, Ы) (Напоминалочка: «Человека Щиплет Ъод» (по Т. Рик).)

– Вспомните, какие согласные являются всегда твердыми и запишите их (Ш, Ж, Ц) (Напоминалочка: «Шёл Живой Царь» (по Т. Рик).)

Можно представить смешные рисунки, иллюстрирующие эти предложения.

Учитель сам составляет образец для записи: росчерк, сочетание букв и т.д.

– Вспомните, какие гласные звуки есть в русском языке? ([а] [о] [у] [ы] [и] [э].)

После ответа на доске открывается таблица гласных звуков (Д-2).

– А какие буквы мы используем для обозначения гласных звуков?

После ответа на доске открывается схема для наглядности (Д-3 или лента букв).

– Выберите ту гласную букву, при написании которой у вас возникают затруднения и потренируйтесь в её написании.

– С помощью каких гласных букв обозначается мягкость согласных? (Д-3)

– Что вы повторили? (Какие есть согласные и гласные, какие согласные могут быть твёрдыми и мягкими, а какие могут быть только мягкими, а какие только твёрдыми.)

– Какой ваш следующий шаг? (Пробное действие.)

– А какая главная задача пробного действия? (Понять, что у нас не получается.)

Задание на пробное действие.

На доске записаны слова, а у каждого ученика карточка с заданием (Р-1):

Ж...знь (и, ы)

Ш...ло (и, ы)

Ч...йка (а, я)

Площ...дка (а, я)

Ч...до (у, ю)

Щ...ка (у, ю)

– Вставьте пропущенные буквы.

– Кто не выполнил задание?

– Что вы не смогли сделать? (Я не смог вставить пропущенную букву.)

– Из тех, кто выполнил задание, поднимите руку, кто уверен, что выполнили задание правильно?

– Укажите эталон, которым вы воспользовались.

– Что вы не смогли сделать? (Я не смог обосновать свой ответ.)

3. Выявление места и причины затруднения.

– Какое задание вы должны были выполнить?

– В чем ваше затруднение? (В выборе написания гласных: а – я, и – ы, у – ю.)

– Посмотрите еще раз на слова и скажите, после каких согласных букв стоят эти сомнительные гласные? (после Ж, Ш, Ч, Щ.)

– Ребята, почему вы испытали затруднение? (Мы не знаем правила выбора гласных после согласных: Ж, Ш, Ч, Щ.)

– Какой шаг учебной деятельности вы прошли? (Мы определили что мы не знаем.)

– Что вы будете делать дальше? (Сами построим новое знание.)

– Давайте отдохнем. Физкультминутка.

4. Построение проекта выхода из затруднения.

– Какова же цель нашего урока? (Понять, какая гласная пишется: а или я, и или ы, у или ю после согласных: Ж, Ш, Ч, Щ.)

– Ребята, вспомните, как называются буквы согласных звуков Ж, Ш, Ч, Щ? (Буквы ипящих звуков.) (Д-4)

– Что из этапа повторения поможет нам в достижении цели? (Знание звуков: гласных и согласных. Важно помнить, какие согласные являются всегда мягкими, а какие – всегда твердыми, какие гласные обозначают мягкость согласных звуков.)

– Уточните **цель** нашего урока. (Построить правило написания гласных букв после шипящих Ж, Ш, Щ и Ч и научиться пользоваться этим правилом.)

– Ребята, давайте еще раз вспомним и проговорим. Какие из данных согласных всегда твердые? (Ж и Ш.)

– А какие согласные из данных всегда мягкие? (Ч и Щ.)

– Какие гласные показывают мягкость согласных? (И, Ю, Я.)

– Какие гласные показывают твердость предыдущего согласного? (А, Ы, У.)

– Ребята, вы сегодня будете работать по плану, но шаги плана у меня перепутались. Вы сейчас должны прочитать каждый шаг и выстроить их в определенном порядке. Вам необходимо будет объяснить

почему вы выбрали такой порядок.

На доску вывешиваются отдельные шаги плана (Д-7). Учащиеся предлагают свои варианты расстановки шагов. Согласованный вариант вывешивается на доску.

План действий:

- 1) Узнать секрет согласных Ж, Ш, Щ, Ч.
- 2) Применить секрет для выбора букв.
- 3) Сделать вывод.

5. Реализация построенного проекта

– Первый пункт плана помогу вам выполнить я. Раскрою вам один исторический секрет, а вы внимательно его послушайте. Когда-то звуки **Ж, Ш** – были мягкими, поэтому после них писали в соответствии с произношением букву **И**. А звуки **Ч, Щ** – были твердыми и после них писали букву **А**. Сейчас же звуки (как мы помним) **Ж, Ш** – всегда твердые, но по старой традиции после букв, их обозначающих, пишут букву **И**. И после букв **Ч, Щ** (обозначающих всегда мягкие звуки) – пишутся **А, У**.

– Вы узнали секрет. В чем он состоит?

Учитель проверяет понимание учащимися услышанного содержания.

– Первый пункт плана выполнен. Что мы должны сделать дальше? (Выполнить второй пункт плана – применить секрет для выбора букв.)

– Для того чтобы ваша работа по выполнению второго шага плана была успешной, я вам предлагаю воспользоваться опорной схемой.

Шаги для определения гласной (Д-5)

Задумайся, какая гласная →	Примени правило →	Выбери гласную
----------------------------	-------------------	----------------

Учитель организует дальнейшую работу в трех группах. При необходимости учащиеся повторяют правила работы в группах. У каждой группы на парте по одной карточке с буквосочетаниями. Учитель дает инструкции для выполнения задания: используя шаги для определения гласной, заполните пропуски подходящими гласными буквами, графически объясняя свой выбор.

Ж... – Ш...	Ч... – Щ...	Ч... – Щ...
--------------------	--------------------	--------------------

После ответов на доске выводится эталон для проверки (Д-6):

<u>ЖИ</u> – <u>ШИ</u>	<u>ЧА</u> – <u>ЩА</u>	<u>ЧУ</u> – <u>ЩУ</u>
------------------------------	------------------------------	------------------------------

– Что у нас по плану дальше? (Делаем вывод.)

– Дети хором повторяют эти буквосочетания: ЖИ – ШИ – пиши с И, ЧА – ЩА – пиши с А, ЧУ – ЩУ пиши с У.

– А где мы можем проверить, правильный ли мы вывод сделали? (В учебнике.)

– Правильно! Откроем учебник на странице 91. Давайте прочитаем правило все вместе.

Учащиеся продолжают работать в группах. Далее представитель от каждой группы объясняет правописание двух слов. Таким образом, каждая группа озвучит каждое из трех изучаемых на данном уроке правил. При ответе дети пользуются алгоритмом.

Образец устного ответа:

Ж (и / ы) знь. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЖИ – ШИ пиши с буквой И, выбираю гласную И.

Ш (и / ы) ло. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЖИ – ШИ пиши с буквой И, выбираю гласную И..

Ч (а / я) йка. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЧА – ЩА пиши с буквой А, выбираю гласную А.

Площ (а / я) дка. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЧА – ЩА пиши с буквой А, выбираю гласную А.

Ч (у / ю) до. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЧУ – ЩУ пиши с буквой У, выбираю гласную У.

Щ (у / ю) ка. Задумываюсь, какая гласная, применяю правило ЧУ – ЩУ пиши с буквой У, выбираю гласную У.

В результате в тетрадях должно быть записано:

жизнь

шило

чайка

площадка

чудо

щука

– Давайте отдохнем. Физкультминутка.

6. Первичное закрепление во внешней речи.

– Закрепить умение ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ нам поможет следующее упражнение:

составьте цепочку слов с нашими буквосочетаниями, устно объясняя правописание данных слов. Работаем по цепочке.

На доске:

Жить, **ш**ироко...

Часто, **п**рощать...

Чувство, **щ**уриться...

– Следующее задание на карточке лежит у вас на партах (Р–2). Объясните выбор пропущенной буквы своему соседу по парте, второе слово объяснит он вам соответственно. При объяснении используйте шаги для определения гласной:

1.	Рощ...
2.	Ч...лан
3.	Задач...
4.	Ж...раф
5.	Туч...

6.	Щ...пальце
7.	Ш...шка
8.	Уч...сток
9.	Пруж...нка
10.	Ж...рчит

После работы учащиеся проверяют сделанные задания по образцу для проверки (Р-3).

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу

– Разобрались? Как проверить, усвоили вы новую тему или нет? (Надо выполнить самостоятельную работу и сопоставить её с эталоном для самопроверки.)

Самостоятельная работа.

– Прочитайте слова на доске. У вас на партах лежат карточки с таблицами (Р-4). Впишите подходящие слова в правую колонку, пользуясь шагами определения гласной.

ч...дный, круж...тся, уго...ет, тиш...на, отвеч...ет, навещ...

После работы учащиеся проверяют себя по эталону для самопроверки (Р-5)

<u>жи-ши</u>	кружится, тишина
<u>ча-ща</u>	отвечает, угощает
<u>чу-щу</u>	чудный, навещу

- В каком месте возникло затруднение?
- Как вы думаете, почему у вас возникло затруднение?
- У кого задание не вызвало затруднений?
- Вы все молодцы!

8. Включение в систему знаний и повторение

– Скажите, ребята, где мы будем применять новые знания? Почему у нас возникла необходимость изучить данную тему? (Этот материал войдёт в нашу орфографическую копилку знаний, пригодится в жизни: нужно уметь грамотно писать.)

– Что мы с вами должны сделать дальше? (Необходимо выполнить задание на повторение уже изученного, но с включением в него материала сегодняшнего урока.)

– У вас на партах лежат задания (Р-6). Прочитайте слова и вставьте пропущенные буквы. После того как справитесь с этим заданием, сделайте дополнительное: составьте сочетания слов.

КОЛЮЧИЙ	ЛАНДЫШ...
ДУШ...СТЫЕ	ГУСЬ
Ж...РНЫЙ	ЁЖ ..К

На доске также есть эта таблица. Учащиеся выходят по одному к доске, вставляют пропущенные буквы, объясняя свой выбор, а затем выписывают словосочетания.

В результате должно получиться:

колючий ёжИк

душИстые ландышИ

жИрный гусь

– А теперь давайте составим предложения с этими словосочетаниями. Работаем устно.

– Следующее задание. Спишите с доски в тетрадь слова, исправляя ошибки, если они есть, объясните свой выбор написания.

На доске слова: *пружина, пороход, чудо, шина, марской, чайник, роция, шука, вада.*

– Что интересного вы заметили в этом упражнении? (В этом упражнении помимо сочетаний ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ встречаются безударные гласные в корне, которые можно проверить ударением.)

9. Рефлексия учебной деятельности.

– Что нового вы узнали на уроке? (Узнали правописание буквосочетаний ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ.)

– Что необходимо сделать, прежде чем мы закончим урок? (Подвести итог нашей работы.)

– Какую цель вы поставили в начале урока?

– Вы достигли поставленной цели?

– В чём у вас было затруднение?

– Как вы открывали новое знание?

– Что вам помогло открыть новое знание?

– У вас на партах лежат цветные карточки (Р–7). Зелёная карточка означает положительный ответ, жёлтая карточка – сомнение, красная карточка – отрицательный ответ. Я вам сейчас буду говорить некие утверждения, а вы поднимайте карточки согласия, сомнения или несогласия.

• Я знаю, правописание буквосочетаний ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ.

• Я знаю, как объяснить, почему после Ж пишется И, после Ч и Щ – А или У.

• В самостоятельной работе у меня всё получилось.

• Я смог понять причину ошибки, которую допустил в самостоятельной работе (если была).

• Я сегодня был в учебной деятельности.

• Я доволен своей работой на уроке.

– Молодцы!

Домашнее задание*:

Творческое задание: вспомнить и записать по 1 слову на каждый случай.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984.
2. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – М.: Кнорус, 2007.
3. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1986. – 307 с.
4. Бондаренко, А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников / А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук. – М.: Просвещение, 1990.
5. Виноградов В.В. Вопросы русской орфографии / В.В. Виноградов – М.: Просвещение
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
7. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Педагогика, 1986.
9. Деятельностный метод обучения: описание технологии, конспекты уроков. 1-4 классы / авт.-сост. И.Н. Корбакова, Л.В. Терешина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 118 с.
10. Долгушина, Н.О. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Н. Долгушина // Начальная школа (Первое сентября), 2006, № 10.
11. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. / Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение. 1992. – 306с.
12. Жедек, П.С. Некоторые советы по организации орфоэпической работы. В кн.: Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. - М.: Просвещение, 1993.
13. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1998.
14. Заморзаева Е.М. Поэтапная отработка орфографических навыков на основе алгоритмов. Обучение в восьмилетней школе. – М., 1977. – С.55-71.
15. Зиновьева Т.И. Практикум по обучению русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.
16. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. – М.: Просвещение, 1982 – 146 с.

17. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

18. Ладыженская Т.А. Методика развития речи / Т.А. Ладыженская, – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.

19. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: «Детская литература», 1985.

20. Львов М. Р. «Правописание в начальных классах» М., 1990. С. 45-46.

21. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 464 с.

22. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб.пособие для студентов пед ин-тов/М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

23. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах // Начальная школа. – 1984. – №12 – С.67.

24. Львов, М.Р. Русский язык в школе: история преподавания: курс лекций / М.Р. Львов. – М.: Вербум, 2007.

25. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации / М.И. Махмутов. – Знание, 1963. – 63 с.

26. Мельникова Е.Л., Технология проблемного обучения //Школа 2100. Образовательная программа и пути её реализации.- Вып.3.-М.: Баласс, 1999. – с. 85-93.

27. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.

28. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа/ Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010.

29. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – 4-е изд. перераб./ Рук.проекта А.М. Кондаков, Л.П. Кезина. – М.: Просвещение, 2010.

30. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений/ М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; Под ред. М.С. Соловейчик. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 384 с.

31. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. Самара: Издательский дом «Федоров», 2015. 224 с.

32. Савенков, А.И. Психологические основы изучения исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. М., 2006.
33. Соловейчик, М.С. Русский язык: К тайнам нашего языка 1-4 классы / М.С. Соловейчик. – М: Ассоциация 21 век, 2017.
34. Текучев А.В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе. – М.: Просвещение, 1982. – 111 с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Минобрнауки РФ. 6 октября 2009 года. Приказ № 373.
36. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников // Начальная школа. – 2001. – №5. – С. 43-48.
37. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников // Начальная школа. – 2001. – №5. – С.43-48.
38. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27-42.
39. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.
40. Эльконин, Б.Д. Психология обучения младших школьников / Б.Д. Эльконин // Избранные психологические труды. – М., 1989.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1.1 Знаково-символическое восприятие учащимися элементов языка (на примере изучения состава слова).....	12
1.2 Современные подходы к обучению орфографии	17
1.3 Коммуникативная направленность курса русского языка в начальной школе.....	22
1.4 Система работы по совершенствованию речевой деятельности младших школьников (на примере УМК «Гармония»).....	26
1.5 Словари в обучении и воспитании младших школьников.....	30
1.6 Моделирование как средство наглядности при обучении русскому языку.....	37
1.7 Алгоритмизация процесса обучения русскому языку.....	42
1.8 Проектная и исследовательская деятельность при обучении русскому языку.....	47
1.9 Технология развития критического мышления.....	58
1.10 Учебное сотрудничество как способ формирования умения учиться	65
1.11 Разработка технологической карты урока русского языка.....	72
Список литературы.....	83

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

В.А. ХОПРЕНИНОВА, Ю.М. ИВКИНА

**НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Учебно-методическое пособие
для студентов педагогического университета
и учителей начальной школы*

Издательство ГБУ РЦРО
460000, г. Оренбург, ул. Пушкинская, д. 24
Тел./факс (3532) 77-07-15; e-mail: cro@obraz-orenburg.ru

Отпечатано в авторской редакции

Компьютерная верстка Баевой С.Ю.

Подписано в печать 08.05.2018 г.
Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 5,4
Тираж 80 экз. Заказ 11

Типография ГБУ РЦРО
460000, г. Оренбург, ул. Краснознаменная, д. 5