

Е. В. Восторгова

Методическое пособие

к учебникам для 1 класса

Букварь (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин)

и Русский язык (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова)



Москва
БИНОМ. Лаборатория знаний



Система
Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова

УДК 373.167.1:811.161.1
ББК 81.2Р-922
В25

Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова

Восторгова, Е. В.

В25 Методическое пособие к учебникам для 1 класса Букварь (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин) и Русский язык (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова)/Е. В. Восторгова. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. — 128 с. : ил.

ISBN 978-5-9963-4527-4

В пособии содержатся краткие методические рекомендации по обучению грамоте первоклассников, занимающихся по программе В. В. Репкина и др.

Показано, как и на каких этапах урока целесообразно использовать тот или иной материал Букваря и учебника русского языка. Приведено примерное поурочное планирование.

УДК 373.167.1:811.161.1
ББК 81.2Р-922

ISBN 978-5-9963-4527-4

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

Содержание

От автора	4
О роли и функциях учебника в условиях реализации ФГОС НОО	9
Об общих принципах построения курса русского языка в начальной школе (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова)	15
О содержании обучения русскому языку в 1 классе	22
Методический комментарий к Букварю	27
О композиционном и методическом своеобразии Букваря	27
Постраничный комментарий к Букварю. Часть 1 ..	34
Постраничный комментарий к Букварю. Часть 2 ..	70
Методический комментарий к учебнику «Русский язык. 1 класс»	80
О композиционном и методическом своеобразии учебника	80
Комментарий к разделам учебника	89
Об использовании электронных образовательных ресурсов	95
Тематическое планирование использования ЭОР в 1 классе	106
<i>Приложение.</i> Навигатор по заданиям учебника 1 класса, реализующим требования ФГОС НОО	118

ОТ АВТОРА

Дорогие коллеги!

Думаю, не преувеличу, если скажу: российская общеобразовательная школа сегодня переживает исторический момент. В начальной школе введен новый Федеральный государственный образовательный стандарт. Он действительно новый и при условии его реального введения (на деле, а не на бумаге) может открыть новую страницу в истории российского образования. Почему?

В первую очередь потому, что новый стандарт провозглашает ориентацию на новые *ценности* образования. В центре внимания должны быть сам ребенок, его способности, его развитие. При этом слово *развитие* не исчерпывается стандартным школьным набором знаний, умений и навыков, его нельзя обеспечить привычными способами (объяснили, выучили, сдали) и, померив отметками, оттрапортовать о «средней температуре по больнице» (сколько пятерок, четверок, троек и двоек на класс). Ответственное отношение к слову *развитие* неизбежно предполагает индивидуализацию образования, обеспечение таких условий, чтобы каждый ребенок не только мог, но и *хотел учиться*. Ведь на самом деле именно школа (точнее, государство в лице школы) *должна* ребенку, а не наоборот: ребенок что-то должен школе, лишь переступив ее порог. Вспомним, как еще недавно формулировались результаты обучения в школе: «К концу 1 класса учащийся *должен...*» Отрадно, что сегодня это переосмыслено и новый стандарт утверждает именно так: *школа должна* создать условия для развития ребенка, его способностей, необходимых ему для успешного будущего.

Какие это способности? Их список достаточно конкретно определен в новом стандарте. Скажем лишь, что важнейшие из них обеспечивают ключевую способность личности к *самообучению, самосовершенствованию, а значит, и к самореализации*, что в пределе составляет смысл человеческой жизни. Еще добавим, что способности эти формируются *только в школе* и только при условии специально созданной профессионалами педагогической среды. Последняя мысль, кстати, вселяет уверенность, что именно в этом заключается специфическая функция современной школы и ее принципиально не может заменить Интернет и дистанционное образование.

Вторая безусловная черта инновационности вводимого стандарта — это ориентация на *результат*. Как известно, одна из основных функций подобного документа заключается в четкой регламентации содержания образования в стране, сохранении единого содержательного пространства образовательных областей, что приобретает особую актуальность в ситуации вариативности образования, выбора учебников. 20 лет назад эту функцию выполняли государственные программы, в которых было подробно описано, что именно, в каком классе и в каком порядке ученики обязаны изучать, что они должны предъявить для контроля в конце года. В отличие от государственных программ и даже стандарта предыдущего поколения, в котором тоже описывалось содержание обучения, новый стандарт фиксирует лишь требования к *результатам* на уровне школьной ступени. Эти требования представлены достаточно подробно, в определенной иерархии. Язык результатов общепринятый, он понятен не только профессиональным педагогам, но и родителям, широкой общественности. Тем самым стандарт становится документом, одновременно обращенным и к семье, и к школе, и к отдельно взятой личности, так как отвечает современным потребностям ее развития. Вместе с тем ориентация на результат взамен описания изучаемого создает условия для *вариативности* содержания учебных предметов, которые являются основным средством достижения этих результатов. Вариативность, безусловно, ценна, так как является внутренним механизмом саморазвития и обновления содержания образования в целом.

Третья важнейшая черта нового стандарта, с моей точки зрения, его идеологическая основа — *системно-деятельностная парадигма* образования. Чтобы понять, что это действительно

но новый подход к содержанию и организации учебного процесса, необходимо противопоставить его хорошо известному *знаниевому подходу* прежде всего по своим целям, а затем и по средствам достижения этих целей.

Цель традиционного знаниевого подхода, без сомнения, заключается в том, чтобы обеспечить усвоение учеником определенной суммы знаний, умений и навыков. В рамках такого подхода главным показателем качества обучения является высокий уровень воспроизведения учащимся того, чему учили на уроках, и того, что написано в учебниках. Иными словами, хорош тот ученик, который без запинки отвечает выученное определение из учебника, пишет без ошибок, быстро и правильно считает, решает задачи и пр. Для этой парадигмы хорош тот учитель, чьи дети без запинки отвечают выученное из учебника, демонстрируя «лес рук», а контрольную работу (которая тоже, кстати, строится как воспроизведение изученного) пишут на одни пятерки и четверки. Ну и, наконец, хорош тот учебник, который содержит достаточное количество тренировочных упражнений, обеспечивающих высокий уровень воспроизведения учащимися того, что в нем написано. Никто не станет спорить, это вполне достойная цель образования. Качественные знания, умения и навыки составляют основу обучения по любому предмету, являются частью культуры образованного человека.

Но сегодня речь идет о том, что в современном мире, стремительно и ежедневно меняющемся технологически и информационно, человеку этого оказывается *недостаточно* для того, чтобы развить свои способности, раскрыться, найти себя. Чтобы быть успешным в разных сферах жизни (социальной, профессиональной, личностной и др.), современному человеку необходимы и другие качества: умение поставить себе цель и самостоятельно найти оптимальные средства для ее достижения; умение проанализировать изменившуюся жизненную ситуацию, принять обоснованное решение и в дальнейшем нести за него ответственность; способность видеть неоднозначность того или иного явления и соотносить разные точки зрения в связи с этим и пр. Думаю, вы со мной согласитесь: в большинстве случаев сегодня этому в школе пока не учат. Все перечисленные качества можно «вырастить» у ученика только в том случае, если на уроках будут созданы условия для его *собственной учебной деятельности*: он сам будет ставить цель, осуществлять анализ новой

учебной ситуации, поиск средств решения учебной задачи и их ограничений, контролировать и оценивать результаты ее решения и т. п. Парадигма образования, в которой во главу угла ставится *учебная деятельность* самого ученика, посредством которой и развиваются указанные личностные качества, потому и носит название деятельностного подхода. При определенной перестройке предметного содержания, когда главным объектом усвоения оказываются не разрозненные правила и определения, а *система понятий*, порождающая эти правила, деятельностный подход приобретает черты *системно-деятельностной* парадигмы образования. Если так понимать новую парадигму образования, становится совершенно ясно, что тут мы в начале пути...

Итак, новый стандарт введен. Но успех его внедрения, безусловно, зависит не от чиновников и ученых, создавших новые концепции и учебники. Дорогие коллеги, он зависит исключительно от вас! Именно в ваших руках судьба нового стандарта. Она решается сегодня каждый день, на каждом вашем уроке и в каждом классе. То, насколько учителя примут и реализуют новую идеологию стандарта, и определит в конечном счете, изменит ли он лицо российской школы или все получится по принципу «как бы что-нибудь изменить, ничего не меняя».

Вместе с тем понятно, что одного лишь принятия учителями идеологии для успешного введения стандарта недостаточно, нужна еще и хорошо разработанная *технология*. По счастью, система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, получившая в учительских кругах на заре своего внедрения название *развивающего обучения*, такой технологией обладает (об истории данной системы и общих принципах ее построения см. в разделе «Об общих принципах построения курса обучения русскому языку в начальной школе...», с. 15). Она проецируется прежде всего в особом подходе к построению учебника — главного носителя содержания обучения, в определении его роли и функций, особенностях его использования на уроке (подробнее об этом см. в разделе пособия «О роли и функциях учебника в условиях нового стандарта образования», с. 9). Технология планирования и проведения урока специфически отражена на страницах учебников и подробно описана в методических комментариях к Букварю и учебнику 1 класса (см. соответствующие разделы с. 27, 80). Характеристика развивающих возможностей электронных

образовательных ресурсов (ЭОР), их типов и тематическое планирование для их использования на уроках приведены в разделах пособия «Об использовании электронных образовательных ресурсов» и «Тематическое планирование при использовании ЭОР в 1 классе» (см. с. 95, 106).

1 класс — это всегда новый старт. А от старта многое зависит... Искренне надеюсь, что наш учебно-методический комплект по русскому языку для 1 класса существенно облегчит каждому учителю процесс введения нового стандарта, поможет реализовать его творческий потенциал, открыть для себя новые возможности личностного роста, принесет моральное и профессиональное удовлетворение.

Елена Восторгова, канд.пед.наук

О РОЛИ И ФУНКЦИЯХ УЧЕБНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Поставим сразу вопрос ребром: а нужен ли вообще сегодня учебник в школе? Если еще несколько лет назад такой вопрос мог бы показаться дикостью, сегодня, в условиях повсеместного насаждения электронного контента в обучении и развитии дистанционного образования через Интернет, вопрос о роли учебника оказывается не таким уж прозрачным.

И все же у многих такая постановка вопроса, особенно в отношении начального обучения, может вызвать недоумение. Ведь в учебнике изложена необходимая информация, подлежащая усвоению, собраны определения и правила, которые ученик должен знать наизусть, даются упражнения для отработки применения ребенком этих самых правил наконец! Как же можно учить без учебника? Невозможно!

Однако, если говорить о необходимости перестройки процесса образования в условиях нового стандарта и реализации системно-деятельностного подхода к обучению, все не так уж однозначно. Как мы уже отметили, цель такого обучения состоит вовсе не в том, чтобы сообщить ребенку как можно лаконичнее те же определения и правила и затем в кратчайшие сроки их отработать. Главная задача — создать такие условия, чтобы ребенок сам сумел научиться открывать научные истины, определять для себя важнейшие правила и их основания, а уж потом и сумел научиться эти правила применять! И понятно, что, если знания — то, что должно являться предметом детского поиска при деятельностном подходе, — предъявлены в школьном учебнике в виде «готовых» формулировок, то ни о какой собственно учебной деятельности не может быть и речи. Так, может быть, учебник как носитель истин, подлежащих усвоению, и вправду устарел? Или пора пересмотреть его формат и основные функции?

В образовательной системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, где деятельностный подход давно реализован на уровне технологии, вопрос о роли учебника всегда являлся остродискуссионным и обсуждался разработчиками этой системы на всем протяжении ее существования. И несмотря на то, что в настоящее время практически каждая программа в этой образовательной системе оснащена учебно-методическим комплектом, среди авторов нет единого мнения о том, каким должен быть учебник и нужен ли он вообще для данной системы. Одни разработчики признают, что учебник необходим

на данном этапе развития системы лишь для ее распространения и внедрения в массовой школе, но, говоря о реализации системы в «чистом» виде, считают учебник ненужным и даже вредным. Другие считают учебник необходимым средством формирования учебной деятельности — важнейшей цели развивающего обучения — и наделяют его особыми функциями, которых не может иметь учебник традиционного формата.

Еще в начале 60-х гг. экспериментальные исследования учебной деятельности привели ученых к выводу о том, что традиционные учебники (речь идет об учебниках того времени!), содержащие образцы подлежащих усвоению знаний и материал для отработки соответствующих умений и навыков, не только не способствуют формированию учебной деятельности, но и могут существенно затормозить и даже разрушить этот процесс. Дело в том, что в этих учебниках был задан для усвоения эмпирически обобщенный материал, изложенный тем не менее с помощью теоретических терминов. Некорректное изложение научных понятий, с одной стороны, блокировало возможность понимания (а значит, и усвоения!) их ребенком, а с другой — порождало у учеников иллюзию овладения теоретическим знанием. Вместе с тем учебный материал (определения понятий, правила, схемы), предложенный в детском учебнике, был представлен как единственно возможный вариант. Тем самым из процесса обучения исключались самостоятельный анализ, исследование, составляющие суть учебной деятельности. (К сожалению, приходится признать, что такими недостатками «грешат» и многие современные учебники, весьма распространенные в школе.)

Именно этими обстоятельствами, а также отсутствием учебников, специально предназначенных для формирования учебной деятельности, можно объяснить тот факт, что в экспериментальных исследованиях учебной деятельности, развернувшихся в начале 60-х гг., учебники не использовались. Учителя-экспериментаторы работали по авторским конспектам уроков и использовали имевшиеся в то время стабильные учебники только как источники тренировочных упражнений. Как известно по данным экспериментальных исследований, учебная деятельность у большинства учащихся успешно формировалась. Именно поэтому у участников эксперимента сформировалось мнение о ненужности учебника в учебном процессе, нацеленном на формирование учебной деятельности, и об отсутствии у учебника каких-либо специфических функций при организации детского исследо-

вания. При этом, разумеется, не отрицалась необходимость специальных сборников упражнений для закрепления и отработки умений и навыков. В связи с этим была выдвинута оригинальная идея о конструировании таких сборников самими учащимися (Л. И. Айдарова), что должно было способствовать более глубокому и действенному усвоению теоретического материала.

Как уже было сказано, мнение о ненужности учебника в развивающем обучении Эльконина — Давыдова и даже некотором вреде его использования и сейчас достаточно широко распространено в кругу разработчиков этой системы. На наш взгляд, с этой идеей можно было бы согласиться, если рассматривать учебник лишь в его традиционном формате — как вместительное депо информации, подлежащей усвоению, и сборник упражнений, обеспечивающих это усвоение. Если же рассматривать учебник как носитель не самой информации, а *способов ее получения, понимания и усвоения*, возникает задача конструирования нового учебника, представляющего собой своеобразную *модель учебной деятельности*.

Впервые эту идею выдвинула Л. И. Айдарова. Ею был предложен весьма необычный проект такого учебника, составленного самими детьми, который, к сожалению, не был реализован в широкой школьной практике. В этом учебнике была представлена система моделей, отражающих способы последовательного преобразования изучаемого объекта, например морфо-семантическая модель слова или словоизменительная модель части речи.

Но совершенно очевидно, что помещение в учебник модели изучаемого объекта еще не превращает его в носителя модели учебной деятельности. Учебник такого плана, по-видимому, должен отображать не только результат, но и сам процесс учебной деятельности, его этапы: постановку задачи, анализ ее условий, выделение способа решения задачи и его конкретизацию, контроль и оценку. Именно это сделано в учебниках по русскому языку для начальной школы.

Параграфы (разделы) в этих учебниках начинаются с проблемной ситуации, выполняющей постановочную функцию (в начальной школе эта ситуация разворачивается как определенный сюжет с участием сквозных персонажей). Затем в параграфе (разделе) представлены задания, выполнение которых приводит учащихся к открытию новых понятий и способов действия. Далее идет блок упражнений, в ходе работы над которыми уточняется новый способ или

новое знание, отрабатываются соответствующие умения. И наконец, завершается параграф контрольными заданиями (во 2–4 классах), которые позволяют ученику проверить самого себя, самостоятельно подвести итог собственному изучению данного параграфа и оценить результаты своей работы (более подробное описание структуры раздела учебника см. в методических комментариях — с. 80).

Однако, по мнению самого В. В. Репкина, ничего принципиально нового такая модель в учебнике в процесс формирования учебной деятельности не вносит, так как все ее указанные компоненты осваиваются учениками только в их совместной деятельности с учителем. Эта модель может играть *рефлексивную роль* для учащихся только после осуществления ими акта совместно-распределенной деятельности. (С точки зрения организации урока это означает, что обращение к учебнику имеет смысл только после того, как ученики пришли к определенным выводам, до этого момента он чаще всего закрыт.) Модель учебной деятельности, представленная на страницах учебников В. В. Репкина, скорее, обращена к учителю и является для него своеобразным методическим ориентиром в содержании и способах организации его изучения. Таким образом, учебник оказывается специфическим методическим пособием для учителя, содержащим развертки ключевых моментов уроков. Задача же подлинного методического пособия — научить учителя «вычитывать» сценарии уроков из детского учебника.

В одной из своих работ В. В. Репкин отмечает, что есть и другой весьма существенный аспект, в котором должна быть рассмотрена учебная деятельность. По мере формирования учебной деятельности у ребенка складывается *объективно-познавательное отношение* к действительности (В. В. Давыдов). Вне такого отношения усвоенные способы действия не включаются в реальную деятельность ребенка и не приобретают для него личностного смысла.

Психологами доказано, что в основе этого отношения лежит способность личности учиться и координировать разные точки зрения на рассмотрение одного и того же предмета. Эта способность может быть воспитана уже в дошкольном детстве посредством игровой деятельности, в процессе которой ребенок принимает на себя роли других участников игры и вынужден оценивать ситуацию с их точки зрения. Участие в подобной игре способствует формированию у ребенка условно-динамической позиции, которая обеспечивает

переход мышления на более высокий уровень. Необходимо отметить, что такой эффект возможен только при участии ребенка в играх определенного рода. Иные игры могут, напротив, фиксировать эгоцентрическую позицию ребенка и препятствовать формированию указанной способности.

Понятно, что в системе Эльконина — Давыдова создаются все предпосылки для планомерного решения задачи формирования указанной позиции. Принципиальное значение в данном случае имеет *учебный диалог*, будучи необходимой формой организации коллективно-распределенной деятельности в процессе решения учебных задач в начальной школе. Ведь в учебном диалоге ребенок оказывается не в позиции ученика, осваивающего «чужое» знание, а в позиции исследователя, стремящегося преодолеть ограниченность своей точки зрения на предмет путем ее сопоставления и согласования с множеством других точек зрения.

Учебный диалог может быть эффективным только в том случае, если в нем обсуждаются реалистические позиции, отражающие хотя бы некоторые объективные свойства предмета. В противном случае учебный диалог вырождается в формальный обмен субъективными мнениями (приходилось ли вам слышать на уроках заученные фразы «Я с тобой согласен/не согласен ...» без всяких обоснований?). Представленные в диалоге позиции не могут быть случайными. В совокупности они должны учитывать все наиболее существенные свойства рассматриваемого предмета. Но проблема в том, что обеспечить наличие этих позиций в реальном детском диалоге чрезвычайно сложно.

По мнению В. В. Репкина, такую ситуацию можно создать следующим образом: отобрать необходимые частные точки зрения на изучаемый предмет, сконструировать модель учебного диалога, отображающего эти точки зрения, и задать эту модель учащимся для коллективного или индивидуального (в более старшем возрасте) анализа. Ученики могут оценить позиции каждого участника смоделированного учебного диалога, сопоставить их друг с другом, с собственной позицией и выработать общую точку зрения — *объективное отношение* к предмету.

Учитывая сказанное, можно предположить, что помимо модели предмета при деятельностном подходе особый смысл приобретают *модели ситуаций*, функция которых в учебном процессе — организация учебного диалога. Еще раз подчеркнем, что создать нужные модели ситуаций в реальном

процессе обсуждения на уроке почти невозможно, но сами эти ситуации, будучи заданы детям в «готовом» виде, могут стать «пусковым механизмом» общеклассной дискуссии. Так как форма таких моделей должна обеспечивать возможность максимально точного воспроизведения всех деталей той или иной ситуации и позволять многократное обращение к ним, удобнее всего поместить эти модели в виде *диалогов между персонажами* в детский учебник, который становится главным средством организации учебного диалога. (В электронном приложении к учебнику все диалоги персонажей представлены анимациями и снабжены специальным плеером, который позволяет остановить просмотр для обсуждения, повторить его при необходимости или просмотреть диалог выборочно.)

Таким образом, важнейшая функция учебника в процессе формирования учебной деятельности — обеспечение условий для воспроизведения учащимися анализа и содержательного обобщения свойств изучаемого предмета в форме *учебного диалога*. Отсюда и главная характеристика современного учебника — он должен быть *диалогичным*.

Конечно, учебник должен иметь и другие функции: в достаточной степени обеспечивать индивидуальный тренинг формируемых умений и навыков (в совокупности с другими частями УМК — рабочими тетрадями, электронными образовательными ресурсами), быть своего рода справочником, содержать минимум необходимой информации и вместе с тем учить ребенка «заглядывать за горизонт» собственных знаний, т. е. предлагать дополнительный (необязательный) материал для любознательных ребят. (О том, как реализуются эти функции в учебниках по русскому языку, по которым вам предстоит работать, читайте в методическом комментарии к учебнику 1 класса, см. с. 80.)

Опыт внедрения системы Эльконина — Давыдова в основной школе подсказывает нам, что в целом модель учебника, предложенная нами для начальной школы, должна быть сохранена. Однако на этой ступени образования у учебника появляются и другие, новые функции, которые со временем должны быть осмыслены и отражены в методическом аппарате не только в его бумажном, но и в электронном воплощении.

ОБ ОБЩИХ ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова)

В настоящее время российская начальная школа, являющаяся важнейшим звеном в системе школьного образования, переживает качественно новый этап в своем развитии. Он связан с кардинальным изменением приоритетов начального обучения, заданным **новым стандартом образования**. Сегодня в качестве главной цели образования даже в начальной школе на первый план все более отчетливо выдвигается становление личности младшего школьника, развитие его сознания и способностей.

Возможность и целесообразность обучения, прямо ориентированного на *развитие ребенка* как на свою основную цель, впервые были доказаны в начале 90-х гг. благодаря введению в широкую школьную практику начального образования принципиально новых систем, получивших название *развивающего обучения* (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин — В. В. Давыдов). Еще в начале 60-х гг. Д. Б. Эльконин, рассматривая учебную деятельность младших школьников, определил ее как «деятельность по самоизменению», подчеркнув тем самым необходимость создания таких условий обучения, при которых ребенок оказывается не объектом обучающих воздействий учителя, а самоизменяющимся субъектом учения, учащимся.

Обеспечение условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, — такова главная **цель** любого предметного курса, реализующего образовательную систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, которая, бесспорно, является ярким воплощением **деятельностного подхода**.

Однако участвовать в учебном процессе в качестве его субъекта ребенок может лишь в том случае, если он способен не только на воспроизводящие, исполнительские действия, но и на осознание объективных оснований своих действий. Иными словами, он может не только правильно решить ту или иную задачу, но и объяснить, почему надо действовать именно так, а не иначе. По мнению авторов предлагаемого курса, такие способности у ученика можно «вырастить», только кардинальным образом изменив подход к построению изучаемого содержания и методике его препода-

давания. Охарактеризуем основные особенности программы по русскому языку для 1–4 классов (авторы В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова).

Важнейшее отличие рассматриваемого систематического курса от привычной логики традиционного изложения заключается в том, что его изучение начинается не с отдельных (частных) правил, а с *общего принципа* решения целого класса задач (проверки орфограмм), который затем последовательно конкретизируется на материале проверки разных типов орфограмм (безударных гласных, сомнительных согласных, непроизносимых согласных) *во всех частях слова*. Таким образом, решается также задача формирования *системного знания*, при котором усвоение материала оказывается более качественным, так как оно осуществляется преимущественно в процессе *понимания*, а не *заучивания*.

Вместе с тем понять общий принцип проверки орфограмм, овладеть им и распространить его на все указанные случаи ребенок сможет только в том случае, если у него сформировано представление о некоторой системе лингвистических понятий (соотношение звука и буквы в слове, слабые и сильные позиции звуков, фонема, значимые части слова, формы слова и пр.), на которую этот принцип опирается. В предлагаемом курсе последовательность и глубина изучения вводимых лингвистических понятий диктуются логикой формирования действия *письма*, которое, в силу неоднозначности отношений между звуковой и буквенной оболочками слова, приобретает характер *орфографического действия*. Теоретические знания в данном курсе являются не *самоцелью*, а средством решения целого круга актуальных для младшего школьника практических задач, связанных с правописанием. Такое построение содержания способствует поддержанию учебной мотивации младших школьников (так как грамотное письмо для них — символ взрослости), устойчивого познавательного интереса к изучению языковых понятий, осознанию практической значимости изучаемой теории.

Вместе с тем в рамках предлагаемого курса решаются и другие традиционные задачи обучения родному языку. Важнейшая среди них — формирование у детей навыков *чтения и письма*, составляющих необходимую предпосылку успешности всего последующего обучения.

Обучение письму на основе фонематического принципа неминуемо включает и обучение *чтению* как действию по воспроизведению звуковой формы слова на основе его буквенной

модели (записи). Осознанное выполнение этого действия опирается на анализ соотношения между звуковой (фонемной) формой слова и его буквенной структурой. По мере освоения и автоматизации такое действие превращается в навык чтения на уровне фонетического слова — сначала послогового, а затем и без деления слова на слоги. Показателем овладения этим уровнем чтения является быстрый рост его скорости, который, однако, далеко не всегда сопровождается ростом его осмысленности. Понятно, что такой уровень чтения недостаточен. Для превращения его в осмысленное восприятие читаемого текста в качестве «единиц» чтения должны быть выделены не слоги и фонетические слова, а более крупные единицы текста. Осознанное их выделение опирается на понимание смысловых отношений между элементами высказывания. Поскольку эти отношения не вскрываются в процессе формирования орфографического действия, их выделение и анализ составляют особую задачу на заключительных этапах обучения чтению.

Программой предусматривается, что уже при первом столкновении детей с высказыванием (предложением) в нем должны быть выделены слова, указывающие на предмет сообщения (вопроса), и слова, указывающие на содержание сообщения (вопроса) об этом предмете. Такая задача на актуальное членение высказывания, т.е. на выделение в нем темы и ремы, должна быть постоянно в поле зрения учителя и учащихся на протяжении всего послебукварного периода. Поскольку такое членение высказывания обусловлено контекстом, учащиеся постепенно начинают предугадывать, прогнозировать его, что и создает предпосылки для перехода к смысловому чтению. Для облегчения этого перехода в упражнениях, предназначенных для отработки навыков чтения в послебукварный период, предусмотрена ориентация на тактовые ударения¹, которые и служат средством выделения смысловых отрезков высказывания в потоке речи. По мере овладения навыком чтения эта задача трансформируется в задачу обучения чтению как особому виду речевой деятельности, т.е. общению, диалогу с автором текста.

Задачи обучения чтению и способы их решения тесно переплетаются с задачами *развития речи* учащихся, воспитания *их речевой культуры*. Необходимо исходить из того, что речь

¹ Тактовое ударение более сильное, чем словесное, с помощью него выделяются значимые слова в рамках такта — смыслового отрезка фразы, высказывания.

функционирует и развивается в неразрывном единстве с конкретными видами их деятельности: игровой, трудовой, художественной и т. д. В условиях реализации деятельностного подхода важнейшие изменения в речи связаны со становлением *учебной деятельности*. Ее коллективно-распределенный характер ставит ученика перед необходимостью обсудить ее цели и задачи, способы и средства их решения, оценить полученные результаты, т. е. порождает содержательные мотивы общения. Развертывающийся на этой основе коллективный учебный диалог ставит каждого из его участников в ситуацию конкретной *коммуникативной задачи*, успешное решение которой требует учета и адекватной оценки всей совокупности условий общения, выбора соответствующих средств, умения правильно использовать их. Вместе с тем все более глубокое осознание языковых значений и средств их выражения способствует интенсивному развитию «чувства языка», которое становится одним из существеннейших факторов развития речи.

Но какую бы важную роль ни играло учебное общение в жизни младшего школьника, оно не исчерпывает того круга коммуникативных задач, с которыми он сталкивается и к решению которых его необходимо готовить. Учебный диалог сам по себе не обеспечивает овладение монологическими формами речи, которые играют весьма важную роль в последующем обучении. Важно и то, что, участвуя в учебном диалоге, ученик овладевает соответствующими речевыми умениями сугубо практически, не осознавая их оснований, что существенно сужает возможности произвольной регуляции речи. Все эти обстоятельства заставляют рассматривать развитие речи в рамках предлагаемой программы как особую задачу, требующую специальных средств ее решения. Они заключаются в том, чтобы обеспечить условия для постепенного перехода от непроизвольного учебного диалога к *произвольно регулируемым формам монологической речи* — как устной, так и письменной.

Решение этой задачи предполагает овладение рядом умений — как общеречевых, так и специфических для того или иного вида речи. Важнейшими из них на начальном этапе обучения являются, во-первых, осознанное использование всех возможностей *слова* как важнейшего средства речевого общения, во-вторых, умение правильно ориентироваться в особенностях *текстов* разных типов, от качества которого решающим образом зависит развитие монологической речи.

Тем самым определяются два основных направления работы по развитию речи учащихся 1–4 классов. Это, с одной стороны, обогащение и активизация словарного запаса, а с другой — анализ и продуцирование разнообразных текстов. В процессе этой работы благодаря специальному подбору текстов, включающих лучшие образцы отечественной художественной литературы, одновременно решаются и *воспитательные задачи* начального курса родного языка, являющегося носителем национальной культуры.

Курс родного языка решает и определенные *образовательные задачи*, заключающиеся в ознакомлении детей с особенностями языка как знаковой системы и важнейшего средства общения.

Овладение принципом построения орфографического действия с необходимостью требует преодоления наивно-натуралистических представлений о языке, с которыми ребенок приходит в школу. Первый и решающий шаг в этом направлении должен быть сделан уже на начальном этапе обучения грамоте в связи со звуковым анализом слова. Осознание фонематических качеств звуков предполагает выделение в слове его значения (первоначально номинативного) и звуковой формы, а также установление отношения (связи) между ними. Фактически это означает открытие ребенком языкового знака — важнейшего объекта лингвистической науки. Представление о нем обогащается и конкретизируется по мере того, как в процессе формирования орфографического действия (а затем и за его пределами) разворачиваются обе стороны выделенного отношения.

Прежде всего наполняется новым содержанием представление о звуковой форме слова. От представления о звуке как чувственно воспринимаемом элементе речи дети переходят к пониманию его смыслоразличительной функции («работы»), т. е. начинают рассматривать звук как функциональную единицу, как *фонему*. Обнаружив явление позиционного чередования звуков, ученики постепенно приходят к понятию фонемы как ряда позиционно чередующихся звуков, т. е. сверхчувственной фонетической единицы, реально выполняющей в языке функцию разграничения слов и морфем. Важно, что это знание принципиально нового для ребенка типа приобретает для него особый смысл, так как именно оно позволяет понять принцип построения орфографического действия и самостоятельно находить способы решения разнообразных орфографических задач.

В процессе формирования орфографического действия существенно обогащаются, перестраиваются и первоначальные представления о значении слова. Уже в начале второго класса анализ условий орфографической задачи приводит к выделению в слове его основы и окончания, а затем и значимых частей основы (морфем). Поиск сильной позиции для фонем в этих частях слова требует учета их значений. Тем самым у учащихся формируется представление о морфосемантической структуре слова, а затем и о системе его грамматических форм. Наиболее существенный сдвиг в понимании слова как значимой единицы языка происходит в процессе его изучения как *части речи*. И наконец, представление о слове не может быть полным без понимания механизмов и закономерностей его функционирования в речи, т. е. без анализа *синтаксических единиц (словосочетания и предложения)*, в составе которых слово включается в речь. Изучение младшими школьниками системы языковых понятий и раскрытие знаковой природы перечисленных языковых единиц в рамках курса родного языка создают благоприятные условия и для овладения ими иностранными языками.

Начиная работу, учитель первоклассников, конечно, должен не только хорошо ориентироваться в содержании программы для 1–4 классов в целом, но и четко представлять себе конечные результаты обучения по той или иной программе. В соответствии с новым стандартом начального образования в предлагаемой программе зафиксированы следующие **требования к результатам**:

Личностные результаты:

— осознание себя носителем родного языка, являющегося универсальным средством общения и неотъемлемой частью национальной культуры;

— устойчивый познавательный интерес к родному языку, его устройству и особенностям функционирования в речи;

— понимание необходимости соблюдения языковых и речевых норм в устном и письменном общении для более точной передачи его содержания;

— способность к самооценке и стремление к самосовершенствованию адекватности выбора языковых средств для более успешного решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения.

Метапредметные результаты:

— умение обнаруживать границу (дефицит) своих знаний и формулировать вопросы (задачи) для ее преодоления;

— умение строить развернутое рассуждение, приводить аргументы для обоснования своей точки зрения, приводить примеры для демонстрации своих тезисов;

— умение вести диалог, слушать и слышать собеседника, оценивать обоснованность его мнения; стремление к более точному выражению своей позиции;

— умение пользоваться справочной литературой (слова-рями, справочниками) с целью установления норм правописания и произношения (или каких-либо иных норм и точных сведений), нахождения нужной информации (определений, правил, исключений из них и т. п.).

Предметные результаты:

— общее представление о ведущем принципе и закономерностях русского правописания, необходимости овладения его нормами;

— практическое соблюдение норм современного русского литературного языка (орфоэпических, орфографических, пунктуационных и пр.) в собственной устной и письменной речи (в рамках изученного в начальной школе);

— умение объективно оценивать свое владение этими нормами (в условиях коллективно-распределенной деятельности на уроке);

— общее представление о знаковой системе языка, взаимосвязи его единиц на разных уровнях (звук, фонема; морфема; слово как лексическая единица и часть речи, слово как член предложения; словосочетание и простое предложение); умение характеризовать существенные признаки указанных единиц и их функции (в объеме изученного).

О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 1 КЛАССЕ

Курс русского языка в начальной школе представлен двумя этапами:

— *обучение грамоте*, нацеленное на решение задач формирования первоначальных навыков письма и чтения;

— *систематический курс* изучения родного языка, нацеленный на дальнейшее формирование грамотного письма (формирование орфографического действия), знакомство с особенностями языка как знаковой системы и развитие речи.

Уроки обучения грамоте в **1 классе** (традиционно именуемого **букварным периодом**) представляют собой интегрированные занятия, включающие различные виды практических работ, связанные с освоением первоклассниками элементарных навыков письма и чтения:

— игры и упражнения по звуковому и звукобуквенному анализу слов;

— графические упражнения на начертание печатных и каллиграфических образцов букв и их элементов, их соединений; конструирование новых букв из элементов, складывание из проволоки, вырывание из бумаги, лепка из пластилина и пр.;

— чтение и письмо слогов, слов, предложений, текстов;

— прослушивание лучших образцов детской художественной литературы (в исполнении учителя или в аудиозаписи — по мини-хрестоматии, размещенной в Букваре); разыгрывание сценок, разучивание небольших стихотворений, считалок, загадок, скороговорок и т. п.;

— составление и моделирование высказываний, небольших рассказов по картинкам, всевозможные речевые и словесные игры (типа «Подскажи словечко», «Превращение слов» и т. п.).

При планировании уроков в букварный период рекомендуется чередование этих видов работ в рамках одного занятия, не разделяя часы на уроки чтения и письма.

Систематический курс изучения родного языка начинается в **конце 1 класса**, с **последбукварного периода** (последняя четверть 1 класса), в рамках которого обобщаются знания и умения, сформированные у первоклассников в течение букварного периода.

Для удобства восприятия предметное содержание букварного и послебукварного периодов предлагается в таблице (см. ниже). По мнению авторов программы, учителю, осваивающему деятельностный подход в рамках нового стандарта образования, очень важно научиться организовывать *практические действия самих учащихся* (не замещая их собственными объяснениями и рассказами!). Поэтому для каждого раздела программы здесь приведены соответствующие *способы действий учащихся* — они будут главными ориентирами для учителя при подборе заданий и упражнений на уроках.

Обучение грамоте (207 часов, 9 ч × 23 недели)

Содержание	Основные способы действий
<p>Формирование начальных представлений о слове (20 ч). Выделение слова как особого объекта действия и изучения (противопоставление вещи и слова). Номинативная функция слова (слово как название предмета, признака, действия). Слово и высказывание (предложение). Служебные слова (слова-«помощники» — на примере предлогов и союзов)</p>	<p>Выделение слова из высказывания (с ориентировкой на значение слова и возможность вставить перед каждым словом новое). Построение графических моделей, отображающих количество слов в высказывании и их номинативные возможности (предмет, действие, признак, служебное слово)</p>
<p>Звуковой анализ слова (32 ч). Звуки речи как «строительный материал» слов в языке. Слог как минимальная производительная единица. Гласные и согласные звуки. Ударение и способ его определения в слове. Установление связи между значением слова и его звуковой структурой (анализ слов, полученных путем замены одного из звуков). Смыслоразличительная функция гласных и согласных звуков. Согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие</p>	<p>Выделение и определение последовательности звуков в слове с ориентацией на заданную модель (посредством последовательного интонирования каждого звука в слове). Самостоятельное построение звуковой модели слова. Отображение в ней смыслоразличительных качеств звуков. Контроль (чтение) модели</p>

Содержание	Основные способы действий
<p>Формирование действий письма и чтения (155 ч).</p> <p>Буква как знак звука. Буквы для обозначения гласных звуков (А, О, У, Ы, Э), их включение в звукобуквенную модель слова. Буквы для обозначения согласных звуков (Л, М, Н, Р). Отсутствие специальных букв для обозначения мягких согласных. Обозначение твердости-мягкости согласных с помощью гласных букв (введение букв Я, Ё, Ю, И, Е), две «работы» гласных букв.</p> <p>Представление об орфограмме как элементе («части») буквенной записи, которая не может быть точно определена на основе произношения (большая буква, точка и вопросительный знак в конце высказывания). Употребление больших букв в начале высказывания и в именах собственных (именах и фамилиях людей, кличках животных, названиях городов, рек и т. п.). Основное правило переноса слов.</p> <p>Отработка действий послогового письма и чтения (в процессе введения букв, обозначающих согласные звуки, парные по звонкости-глухости и твердости-мягкости: Г—К, В—Ф и т. д.).</p> <p>Обозначение твердости-мягкости согласных в позиции не перед гласным звуком (буква Ь). Обозначение звука [й] в разных позициях (буква Й, буквы Я, Ё, Ю, Е, обозначающие сочетание звука [й] с последующим гласным). Обобщение сведений о «работе» гласных букв.</p>	<p>Послоговое чтение слов с ориентацией на гласную букву и знак ударения (с предварительным выделением слогов в слове, подлежащем прочтению). Смысловое чтение (с ориентацией на тактовое ударение).</p> <p>Запись слов и простейших высказываний (под диктовку)¹ с предварительным составлением модели, отображающей последовательность слов в высказывании, слоговую структуру каждого слова и их орфографические особенности, с последующим контролем (чтением) написанного</p>

¹ Предполагается запись только таких слов и высказываний, где произношение не расходится с написанием. С этой целью в Букваре выделена специальная рубрика «Запишите», в которой помещен подходящий материал.

Содержание	Основные способы действий
<p>Обозначение буквами гласных звуков после согласных, непарных по твердости-мягкости (шипящих и Ц): правописание сочетаний ЖИ-ШИ, ЖЕ-ШЕ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ. Проблематичность употребления букв И-Ы после Ц, букв О-Ё после шипящих (наблюдения). Правописание сочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН (наблюдения). «Разделительные знаки» Ъ и Ь (наблюдения). Сопоставление звукового и буквенного состава слова. Простейшая транскрипция.</p> <p>Русский алфавит</p>	

Послебукварный период (50 часов, 5ч × 10 недель)

Содержание	Основные способы действий
<p>Звуки и буквы (систематизация материала, изученного в период обучения грамоте). Буква как знак звука.</p> <p>Выбор буквы для обозначения гласного звука в зависимости от его позиции в слове (в начале слова, после согласных, парных и непарных по твердости-мягкости). Выбор буквы для обозначения звука [й]. Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой (гласные после шипящих и Ц, разделительные знаки Ъ и Ь)</p>	<p>Звукобуквенный анализ слова. Определение функций букв. Обоснование выбора гласной буквы для обозначения твердости-мягкости согласных звуков, выбора буквы (букв) для обозначения звука [й], выбора буквы на месте изученной орфограммы. Письмо под диктовку (на материале высказываний, где написание слов совпадает с их произношением). Алгоритм списывания (на материале высказываний, где написание слов совпадает с их произношением)</p>

К концу 1 класса предполагается достижение следующих предметных результатов:

— уметь различать гласные и согласные звуки, типы согласных звуков (звонкие, глухие, твердые, мягкие), парные и непарные согласные по звонкости-глухости и твердости-мягкости;

— уметь правильно называть буквы русского алфавита и понимать их основные звуковые значения (зачем нужна каждая буква русского алфавита);

— владеть способами обозначения на письме твердости и мягкости согласных звуков, звука [й], гласных звуков (в том числе после шипящих и Ц);

— понимать, что такое орфограмма (элемент — «место» — в буквенной записи высказывания (слова), который не может быть точно определен по произношению);

— использовать средства обозначения на письме границ высказывания (большая буква в начале и знаки в конце высказывания);

— применять правило употребления больших букв в именах собственных;

— применять правило переноса слов по слогам;

— определять количество слов в высказывании и различать самостоятельные слова (названия предметов, действий, признаков) и служебные слова (предлоги, союзы);

— определять фонетические характеристики слова при его восприятии на слух (выделить слоги, определить ударный слог, звуковой состав каждого слога);

— построить графическую модель слова, отображающую его звуковой состав, и составить упрощенную фонетическую транскрипцию слова;

— записывать слова и высказывания в тетради со вспомогательной разлиновкой в соответствии с нормами графики;

— выделять в процессе записи слова (высказывания) изученные орфограммы;

— записывать под диктовку и списывать несложный по содержанию и синтаксической структуре текст (25–30 слов), написание слов в котором не расходится с произношением, обозначая непосредственно в процессе письма ударный слог в каждом слове;

— контролировать и оценивать правильность собственной и чужой записи слова (высказывания), аргументируя свою оценку;

— читать вслух незнакомый несложный текст целыми словами, ориентируясь на знаки ударения (темп чтения — 30–40 слов в минуту); отвечать на вопросы по содержанию прочитанного текста;

— строить полный (устный) ответ на вопрос учителя, аргументировать свое согласие (несогласие) с мнениями участников учебного диалога.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К БУКВАРЮ

О композиционном и методическом своеобразии Букваря

Букварь, по которому вам предстоит работать, является частью учебного комплекта по русскому языку по системе развивающего образования (Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова), соответствует содержанию программы «Русский язык» (авторы В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова) и предназначен для первых классов четырехлетней начальной школы.

Даже при беглом просмотре нетрудно заметить, что этот Букварь является довольно своеобразной учебной книгой. С одной стороны, это серьезный учебник, который не только знакомит ребят с буквами, но и раскрывает им принципы письма и чтения. С другой — это, безусловно, детская книга, со страниц которой ребятам подмигивают забавные человечки, думающие, пробующие и иногда ошибающиеся вместе с детьми, но все равно никогда не унывающие и ищущие ответы на самые сложные вопросы. Этот учебник — диалог любознательных первоклассников Маши и Алешки, приглашающих ребят к разговору, в котором маленькие школьники будут участвовать вместе с самоучками дедушкой Усом, дядюшкой Ага, Авосиком и Небойсиком.

Своеобразие этой учебной книги отражается прежде всего в ее структуре. Основной материал Букваря перемежается страничками совместного чтения, основная цель которых — создание атмосферы литературного чтения с самого первого урока обучения грамоте, задолго до того, как дети начнут изучать первые буквы. Предполагается, что литературные тексты, которые даны на этих страничках, должны прозвучать на уроке как образец культуры чтения, т. е. в исполнении учителя.

Странички совместного чтения отделяют один от другого содержательные блоки внутри каждого раздела. В конце многих содержательных блоков есть специальное задание-постановка на изучение нового материала. Если это задание находится в конце раздела — оно мотивирует изучение материала следующего раздела. Если задание такого характера находится внутри раздела при переходе от одного содержательного блока к другому — оно, скорее, является прогностическим, т. е. дает детям возможность предугадать их

следующий шаг в обучении грамоте. Постановочные задания в учебнике помечены особым знаком.

Учебник в системе развивающего образования должен быть рассчитан на разный уровень подготовки учащихся и на разную динамику их продвижения в материале. Поэтому в Букваре содержится избыточный, резервный материал (он тоже выделен специальным знаком). Данный материал разнороден: в большинстве случаев это просто дополнительный материал для учеников с более высоким темпом обучения, но в некоторых случаях — особый материал, расширяющий лингвистический кругозор младших школьников, его следует использовать только при наличии у ребят стойкого познавательного интереса.

Учебник развивающего образования, на наш взгляд, должен быть диалогичным, т. е. воспроизводить основную форму урока — учебный диалог. В нем, с одной стороны, должен быть заявлен предмет разговора — учебная задача, требующая решения, с другой — зафиксирован сам процесс поиска: наличие разных точек зрения, их сопоставление и, наконец, вывод. Сквозные персонажи, используемые нами в Букваре, — попытка сделать его более диалогичным. Расскажем о них поподробнее.

Маша и Алеша — брат и сестра, близнецы, которые вместе учатся в 1 классе. Их появление на странице учебника символизирует новую задачу, важный вопрос, который они задают друг другу. Остальные герои: дедушка Ус, дядюшка Ага, Авосик, Небойсик — самоучки, жители таинственной страны Знаний, о существовании которой первоклассники догадаются только к концу изучения Букваря (ведь Букварь действительно открывает школьникам путь к знаниям). Маша находит самоучек в своем Букваре (они часто путешествуют по страницам умных книжек). Дедушка Ус — самый опытный самоучка, он читает много книжек и «наматывает все на ус». Это герой-справочник, он приходит тогда, когда нужны какая-то информация, которую учащиеся не могут ввести из того, что уже изучено, средства решения задачи. Дядюшка Ага — олицетворение догадки, он появляется в момент вывода, помогает фиксировать его в моделях. Авосик — персонаж, делающий все на авось; он часто воспроизводит наивную детскую логику, постоянно нуждается в контроле со стороны ребят, а значит, учит их и самоконтролю. И наконец, Небойсик (от слов «Не бойся!») — олицетворение пробы,

оптимизма, поиска — учит ребят не бояться самостоятельных решений. Учеников можно познакомить с персонажами Букваря на первом же уроке, рассматривая их изображение на первом форзаце учебника.

Появление героев на страницах Букваря в самом деле помогает проследить ход поиска решения задачи. Но важно понимать, что это прослеживание имеет смысл лишь как рефлексивное действие уже после того, как учебная задача решена самими детьми на уроке. В процессе ее решения учебник чаще всего не нужен, он может понадобиться только тогда, когда ребятам надо убедиться в правильности своего вывода или восстановить процесс рассуждения. В этом состоит важнейшая методическая особенность Букваря.

Отмечая другие особенности методического аппарата Букваря, стоит обратить внимание и на то, что в данном учебнике сделана попытка специально выделить типы заданий, которые удобно выполнять в группе.

Для удобства ориентации в Букваре предлагаем вам перечень знаков и символов, используемых на страницах учебника.

Далее приводится примерное тематическое планирование на весь период обучения грамоте и постраничный комментарий.

Знаки и символы в Букваре

Слово



Название предмета



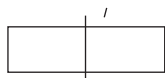
Название действия



Название признака



Служебное слово («слово-помощник»)



Слоговая модель



обозначение звуков в слоговой модели слова



выделение слогов в слове

Звуки



гласный



согласный



согл. звонкий твердый



согл. звонкий мягкий



согл. глухой твердый



согл. глухой мягкий

Высказывание



схема высказывания



место, где может быть вставлено новое слово

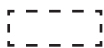


большая буква

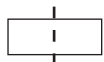


другие орфограммы

Задания



подбери (придумай) слово



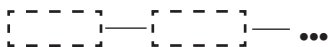
раздели слово на слоги



построй звуковую модель слова



сравни слова



сравни высказывание

Примерное поурочное планирование

(из расчета 9 ч обучения грамоте в неделю¹; в целом букварный период рассчитан на 23 недели, т. е. 207 ч)

№	Тема	Кол-во уроков	Материал по Букварю
	Формирование первоначальных представлений о слове	20	Ч. 1 с. 3–24
1	Предмет и слово. Слова как названия предметов	2	С. 3–5
2	Введение модели слова	1	С. 6
3	Постановка вопросов к словам, называющим живые и неживые предметы	1	С. 7
4	Слова, называющие предметы, и слова, называющие действия	2	С. 10
5	Постановка вопроса к словам, называющим действия. Расширение представления о словах-действиях	2	С. 11
6	Слова, называющие признаки, и постановка вопросов к ним	2	С. 12
7	Связь слов в высказывании	2	С. 13–16
8	Способ определения количества слов в высказывании	2	С. 17
9	Служебные слова	4	С. 18–20
10	Урок обобщения	2	С. 21–24
	Звуковой анализ слова	32	С. 25–47
1	Звуки речи как «строительный материал» языка	2	С. 25–26
2	Способ выделения звуков в слове (на основе заданной модели)	6	С. 27–29
3	Слог как минимальная произносительная единица	2	С. 30
4	Гласные и согласные звуки. Слоγοобразующая роль гласных звуков	4	С. 31–32
5	Деление слов на слоги. Работа с неозвученными моделями	2	С. 33

¹ Под уроком обучения грамоте понимается 1 ч, в рамках которого осуществляется и обучение письму (графическим и каллиграфическим навыкам) и обучение чтению. В условиях пятидневной недели это означает, что четыре дня в неделю обучение грамоте занимает по 2 ч в день и пятый день — 1 ч.

Продолжение

№	Тема	Кол-во уроков	Материал по Букварю
6	Смыслоразличительная роль гласных и согласных звуков	2	С. 34–37
7	Ударение. Смыслоразличительная роль ударения в слове	4	С. 38–39
8	Звонкие и глухие согласные звуки, их смыслоразличительная роль	4	С. 40–41
9	Твердые и мягкие согласные звуки, их смыслоразличительная роль	4	С. 42–43
10	Урок обобщения	2	С. 44–47
		155	Ч. 1, с. 48–111 Ч. 2, с. 3–102
1	Буква как знак звука	2	С. 48–49
2	Буквы гласных А, О	2	С. 50
3	Буквы гласных У, Ы	2	С. 51
4	Буква гласного Э	2	С. 52–53
5	Буквы согласных Л, М. Способы послогового письма и чтения	4	С. 54–55
6	Согласные буквы Н, Р. Представление об орфограмме	4	С. 56–57
7	Обозначение твердости-мягкости согласных с помощью букв А-Я	2	С. 58
8	Употребление букв Л, Н, Р для обозначения твердых и мягких согласных звуков. Конкретизация алгоритмов письма и чтения	2	С. 59–60
9	Обозначение твердости-мягкости согласных с помощью букв О-Ё, Э-Е, Ы-И, У-Ю	10	С. 61–67
10	Буква Г, ее работа	4	С. 68–69
11	Буква К, ее работа	4	С. 70–71
12	Буквы Д-Т, их работа	6	С. 72–75
13	Буквы В-Ф, их работа	6	С. 76–79
14	Общее правило переноса. Алгоритм записи высказывания	6	С. 80–85
15	Буквы З-С, их работа	8	С. 86–91
16	Буквы Б-П, их работа	8	С. 92–97
17	Буква Х, ее работа	4	С. 98–105
18	Буквы Б-П, их работа	5	С. 106–111

№	Тема	Кол-во уроков	Материал по Букварю
			Ч. 2 С. 3–102
19	Обозначение звука [й'] с помощью буквы Й	6	С. 4–5
20	Обозначение звука [й'] с помощью букв Я, Е, Ё, Ю	6	С. 6–11
21	Работа гласных букв (систематизация)	2	С. 12–17
22	Буквы Ж, Ш, их работа	2	С. 18–19
23	Обозначение гласных звуков после букв Ж и Ш. Орфограмма ЖИ–ШИ	6	С. 20–25
24	Буквы Ч, Щ, их работа	2	С. 26–27
25	Обозначение гласных звуков после букв Ч и Щ. Орфограммы ЧА–ЩА, ЧУ–ЩУ	6	С. 28–31
26	Простейшая транскрипция	2	С. 32–33
27	Правописание сочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН. Обозначение мягкости звука [л'] перед согласным звуком	4	С. 34–37
28	Обозначение мягкости согласных звуков (систематизация)	2	С. 38–39
29	Выбор букв О–Ё после букв, обозначающих шипящие согласные звуки (наблюдения)	2	С. 40–41
30	Буква Ц, ее работа	2	С. 42–43
31	Обозначение гласных звуков после Ц. Выбор букв И, Ы после Ц (наблюдения). Отработка способов письма и чтения	8	С. 44–60
32	Обозначение звука [й'] с помощью разделительных Ъ и Ь. Обозначение звука [й'] в разных позициях (систематизация)	10	С. 61–75
33	Русский алфавит	2	С. 76–79
34	Обобщение способов письма и чтения	8	С. 80–99
35	Проверочная работа	1	
36	Анализ проверочной работы. Прощание с Букварем	2	С. 100–102
	Всего	207	

Постраничный комментарий к Букварю

Часть 1

Знакомство с Букварем и его героями

Предлагаем небольшой сюжет, который учитель может использовать при знакомстве ребят с персонажами учебника.

Как Маша познакомилась с самоучками

Как-то раз, собираясь в школу, Маша взяла свой букварь и вдруг... может, почудилось?.. Как будто кто-то шепчется... Но в комнате никого не было. Маша еще раз прислушалась. Шепот доносился из книги, которую она держала в руках. Р-р-раз! — и букварь сам открылся прямо на глазах у Маши на самой первой странице. Там были нарисованы какие-то смешные человечки. «Ой!» — воскликнула Маша, и один из человечков по-дружески подмигнул ей.

- Кто вы такие? — удивленно спросила Маша. (Задавать вопросы было любимым Машиным занятием.)
- Мы — самоучки из страны Знаний. Мы появляемся всегда там, где есть что-нибудь новое и интересное и можно чему-нибудь научиться. Если мы долго не можем узнать ничего нового, мы ужасно скучаем и даже боеем, — ответил самый старший человечек.
- А почему вы самоучки?
- Каждый из нас учит себя сам, но по-своему. Вот я, например, люблю читать толстые книги и все, что читаю, **наматываю на ус**, поэтому меня зовут дедушка Ус.
- А меня, — заговорил другой человечек, — зовут дядюшка Ага, потому что я говорю: «**Ага!**», когда разгадаю какой-нибудь новый секрет.
- А меня друзья зовут Авосиком, я частенько ошибаюсь, потому что я обычно все делаю **на авось**, — стеснительно выговорил маленький человечек в смешном колпачке.
- А я — Небойсик. Я всегда пробую и **не боюсь** ошибиться — ведь не ошибается тот, кто ничего не делает! — представился последний человечек.

- А вы хотите пойти со мной и Алешей завтра в школу? Хотите учиться вместе с нами и другими ребятами? — спросила Маша. Очень уж ей понравились самоучки.
- С радостью! — запрыгали Авосик с Небойсиком.
- И с интересом! — добавили дедушка Ус и дядюшка Ага.

С. 3.

Первая страничка совместного чтения

Основная функция этого структурного компонента буква-ря состоит в том, чтобы создавать атмосферу литературного чтения на уроке обучения грамоте с самых первых шагов в обучении родному языку, подготавливая тем самым почву для дальнейшего формирования собственной читательской деятельности учеников. Помимо этой основной функции, некоторые из данных текстов могут использоваться учителем для дополнительной иллюстрации к изучаемому материалу (либо предшествующему блоку страничек совместного чтения, либо последующему). Важно, чтобы такое использование текстов не нарушало целостности восприятия художественных произведений. Поэтому мы рекомендуем работать с текстами в этих двух планах с небольшим временным промежутком. Тексты, которые предоставляют такие возможности, имеют соответствующие комментарии.

С. 4–5.

Предмет и слово. Слова как названия предметов

На с. 4 изображены предметы, хорошо известные шести-летнему ребенку. Учитель предлагает детям назвать каждый предмет. «Что можно сделать с каждым из этих предметов? А что можно сделать со словами?» — вот основные вопросы на этом этапе урока.

На с. 5 предложена сюжетная картинка, при обсуждении которой можно ответить на главный вопрос первой темы буква-ря — зачем нужны слова.

Возможный игровой сюжет. На картинке изображен малыш (это может быть братик Маши и Алеши), который показывает пальчиком на игрушки, лежащие на полках. Мама в растерянности: она не может понять, что же хочет ее ребенок. Обсудив с ребятами эту ситуацию, учитель спрашивает учеников: «Почему же мама не поймет, что хочет ее малыш?» Ребята отвечают: «Потому, что ребенок ма-

ленький, он еще не умеет говорить и не может назвать тот предмет, который ему нужен». Таким образом, ученики придут к выводу: слова людям нужны для того, чтобы называть предметы.

С. 6.

Введение модели слова

1¹. Для того чтобы появилась необходимость введения модели, создается ситуация, в которой детям нужно как-то зафиксировать важное наблюдение: разные предметы могут иметь одно название и в то же время один и тот же предмет можно назвать двумя разными словами. Подчеркнем еще раз: речь идет не о различении слов — синонимов и омонимов, а лишь о создании ситуации, удобной для введения элементарного моделирования. Здесь может пригодиться один из персонажей учебника — дядюшка Ага, олицетворенные догадки. На этой странице он появляется и замечает, что значок для модели слова может быть любым, главное, чтобы его было удобно рисовать маленьким ученикам. Прямоугольник, предлагаемый автором учебника, с этой точки зрения весьма удобен.

2. Учитель может задать следующие вопросы: «Есть ли здесь разные предметы, которые называются одинаково?» (труба, лист); «А есть ли здесь такой предмет, который можно назвать двумя разными словами? Найдите еще один такой предмет, к которому подходят два названия» (ластик — резинка, гиппопотам — бегемот). Можно предложить детям нарисовать (или обозначить на наборном полотне) столько моделей слов, сколько по-разному звучащих слов они назвали по этим картинкам.

С. 7.

Постановка вопросов к словам, называющим живые и неживые предметы

1. Мы рекомендуем вводить вопросы к словам-названиям в ситуации диалога.

Возможный игровой сюжет. «Алеша и Маша очень любят животных и поэтому с удовольствием побывали в зоопар-

¹ На странице учебника задания отделены голубой чертой. Мы будем нумеровать задания в рамках одной страницы.

ке. Один зверь больше всего понравился Маше, она никогда раньше не видела его. Маша захотела узнать, как называется такое животное, но она пока знает не все буквы и не смогла прочитать табличку. Маша сразу обратилась к Алеше с вопросом. Каким? Кто догадался?» («Кто это?») На картинке в учебнике нарисован тюлень.

«Алеша любит что-нибудь мастерить. Папа подарил ему замечательный набор инструментов. Один из них изображен на картинке (плоскогубцы). Алеша очень доволен, но он видит такой инструмент впервые. С каким вопросом он обратился к папе? Какой вопрос задали бы вы, если вам этот предмет тоже неизвестен? («Что это?») Почему вопросы были разные?»

2. Учитель может предложить учащимся назвать каждый предмет и подобрать подходящий вопрос к каждому названию предмета.

С. 8–9.

Странички совместного чтения

С. 10.

Слова, называющие предметы, и слова, называющие действия.

Введение моделей для слов этих типов

1. Учитель может организовать простую игру: нужно назвать предмет, который изображен на картинке. На последних двух картинках нарисован один и тот же предмет — гном. На первой картинке гном пилит бревно, на второй — рубит дрова. Дети, вероятнее всего, дадут одно и то же слово для этих картинок — «гном» (ведь перед ними была поставлена задача — назвать предмет). Выяснится, что для того, чтобы различить эти две картинки, понадобится по два слова («гном пилит», «гном рубит»). Дети могут легко установить, что первое слово называет живой предмет. «А что же называет второе слово?» — спрашивает учитель. Оказывается, слова могут называть не только предметы, но и действия, т. е. то, что делают эти предметы. Различение слов-названий создает необходимость введения разных моделей для слов-предметов и слов-действий. Учитель предлагает детям самим придумать значки для разных слов-названий. Как правило, учащиеся

1-го класса предлагают не знаки, а рисунки. Стоит обсудить, удобно ли использовать рисунки (например, изображение пилы для слова «пилит») для любого слова, называющего действие. Важно, чтобы ребята пришли к выводу: нужен значок, удобный в исполнении (простой, одноцветный) и подходящий *ко всем* словам-действиям. То же относится и к значку для слов-предметов. В результате этой работы дети могут изобрести значки, отличные от тех, которые предлагает учебник (последние могут быть преподнесены как предложение дядюшки Ага — он тоже догадался, что эти слова называют разное и придумал два разных значка).

2. Глядя на картинку, дети могут назвать слова, называющие предмет и действие: девочка прыгает, девочка плавает. Учитывая возрастные особенности первоклассников, рекомендуем сначала работать со словами, называющими реальные, понятные ребенку, действия (бежит, прыгает, плавает и т. п.). Затем можно работать со словами, называющими процессы, состояния и пр.

3. По картинке «Детская площадка» предлагается следующая работа:

1. Составить (совместно) рассказ.
2. Выбрать из этого рассказа слова, называющие предметы, и слова, называющие действия, фиксировать количество выбранных слов того и другого типа с помощью моделей.

С. 11.

Постановка вопроса к словам, называющим действия.

Расширение представления о словах-действиях

1. Итак, на предыдущем уроке учащиеся работали со словами, которые называют реальные действия. Теперь задача заключается в том, чтобы научить ребят ставить вопрос к словам-действиям, а затем, опираясь на этот вопрос, опознавать множество других слов-действий, которые называют состояния, процессы и т. п.

Возможный игровой сюжет. «Алеша, глядя на эту картинку, не понял, чем бабушка занята. Какой же вопрос он задал? («Что делает бабушка?») Как мы ему ответим? («Бабушка вяжет»). А можно ли к следующей картинке задать тот же вопрос? Как мы на него ответим?» («Бабушка спит»).

2. Задавая вопрос «Что делает?», учащиеся убеждаются, что слова *летит, сидит, смеется, плачет* тоже можно отнести к словам-действиям.

С. 12.

Слова, называющие признаки, и постановка вопросов к ним

1, 2. Возможный игровой сюжет. «Маша и Алеша ужасно любят рисовать. Как-то раз близнецы стали вместе рисовать. У Маши было много разных по цвету карандашей, а у Алеши — всего один, простой. Алеша попросил у Маши один цветной карандаш и нарисовал этим карандашом домик. Как вы думаете, какого цвета получился домик? Что нужно спросить про карандаш, чтобы ответить на этот вопрос?» («*Какой* карандаш достался Алеше?») «А Маша тоже нарисовала домик. Чем отличаются эти домики?» (На картинке один домик — деревянный, а другой — кирпичный.) «Какой вопрос можно задать про каждый из этих домиков?» («*Какой* здесь нарисован домик?») Так дети приходят к выводу, что есть особые слова, которые называют цвет, или материал, или размер, форму — слова-признаки, отвечающие на вопрос «какой?».

3. По картинке «Семья дома» (на картинке изображена семья Маши и Алеши) можно предложить ребятам такую работу:

1. Составить (совместно) рассказ.
2. Выбрать из этого рассказа слова-предметы, слова-действия и слова-признаки, фиксировать их количество с помощью моделей.

С. 13–14.

Связь слов в высказывании

Несколько слов о терминологии. Мы предлагаем использовать термин «высказывание», а не привычный учителю термин «предложение». На данном этапе мы работаем с предложением как с основной единицей речи, для нас важна прежде всего его смысловая сторона, т. е. мы рассматриваем устройство и функционирование предложения именно как высказывания. Кроме того, мы считаем, что для ребенка слово «высказывание» более мотивировано, объяснимо. Термин «предложение» будет вводиться в связи с изучением синтаксических единиц как особое

лингвистическое понятие, и до этого момента его использование нежелательно¹.

1. Учитель вводит сам термин «высказывание»: когда мы хотим что-то сообщить, выразить какую-то мысль, мы произносим высказывание. Чтобы слова могли выразить мысль, они должны связываться между собой. Когда слова соединяются, им приходится немного изменяться, нужно показать эту связь соединительными линиями между словами. (Выделение предмета сообщения и сообщения в высказывании здесь не предусмотрено.)

2, 3. Составление схем высказываний по картинкам.

С. 15–16.

Странички совместного чтения

С. 17.

Способ определения количества слов в высказывании

1. Возможный игровой сюжет. «Маша составила схему высказывания: “Пятачок несет шарик”. Но она не уверена, что в этом высказывании всего три слова. Как это можно проверить? Алеша тоже не знает».

Здесь можно использовать еще один персонаж учебника — дедушку Уса. Это самый старший и опытный самоучка, он очень любит читать книги и наматывает все, что узнал, на ус. Дедушка Ус открывает ребятам важный секрет языка: перед словом всегда можно вставить другое слово. С помощью этого способа дети могут доказать Маше, что в ее высказывании действительно три слова.

2. Составление схем высказываний по картинкам и доказательство правильного выделения слов в каждом из них.

С. 18.

Служебные слова

1, 2. Ученики составляют текст о девочке, которая помогает маме убираться. Глядя на первую картинку, дети составляют высказывание по предлагаемой схеме: «Девочка подметает пол». Дети доказывают, что в этом высказывании

¹ Репкин В. В., Восторгова Е. В., Некрасова Т. В. Русский язык. 1-4 классы. Примерная рабочая программа. – М.: Бином. Лаборатория знаний.

три слова. Пользуясь известным способом, учитель может объединить две картинки в один сюжет и сказать ребятам, что в комнате, где убирается девочка, оказался котенок. Ученики составляют высказывание по картинке: «Котенок сидит под столом». Учитель просит ребят составить схему этого высказывания. У детей могут возникнуть разногласия по поводу того, сколько слов в этом высказывании. Учитель может сообщить ученикам, что у Алеши и Маши тоже разные мнения. Появление героев учебника помогает учителю зафиксировать внимание учащихся на рассматриваемой проблеме, в процессе решения которой ребята обнаружат принципиально новый тип слов. Учитель спрашивает у детей, умеют ли они определять количество слов в высказывании, и как они это обычно делают. Восстановив имеющийся способ, ребята выясняют, что в этом высказывании четыре слова (перед первым словом, между первым и вторым, вторым и третьим, третьим и четвертым словами можно вставить новое слово). При составлении модели высказывания возникает вопрос, что представляет собой третье слово. Дети пытаются определить, что называет это слово. Выясняется, что в отличие от слов, называющих предметы, действия и признаки, это слово ничего не называет. Его работа заключается в другом: оно помогает словам связываться между собой в речи (слово-помощник). Этот вывод фиксируется введением новой модели (треугольничка) для слова-помощника. С высказыванием по следующей картинке («Котенок сидит на столе») предполагается аналогичная работа.

С. 19.

1. Предлагается составить два высказывания по одной схеме, опираясь на картинки («Щенок в коробке», «Щенок у (возле, около) коробки»). Важно обратить внимание на значения служебных слов.

2. По сюжетной картинке сначала можно составить небольшой рассказ, а затем подобрать высказывания из этого рассказа к заданным схемам.

С. 20.

1. Задание выполняется аналогично заданию 1 со с. 19 («Ребята идут из леса», «Ребята идут в лес»).

2. Авосик составил схему высказывания: «Катится колобок по дорожке», глядя на иллюстрацию к известной сказке в учебнике. Ученики должны проверить работу Авосика по способу.

С. 21.

Здесь появляется еще один персонаж учебника — Небойсик, олицетворение смелости пробы. Небойсик записал свой рассказ по картинке схемами. «Не бойся ошибиться, будь таким же смелым, как я! — обращается Небойсик к ребятам. — Попробуй и ты!» Учитель предлагает ребятам составить свой рассказ по той же картинке и записать его схемами, чтобы не забыть. Можно попробовать «расшифровать» рассказ Небойсика. (Но сначала пусть учитель попробует сделать это сам — это не такая простая задача!)

С. 22–24.

Странички совместного чтения

С. 22–23.

Тексты, расположенные на этих страницах, можно использовать и как иллюстрацию к основному материалу обучения грамоте. Приведем возможные вопросы.

Вопросы к тексту «Кто вы такие?» В. Голявкина:

Какими несуществующими словами обзывают друг друга мальчики? Почему эти слова действительно ненастоящие? Чего им не хватает? (Значения.) Какие звуки человеческой речи используют герои рассказа, пытаюсь придумать «обзывательства» пообиднее? (Они используют громкие, рычащие звуки — д, р, б, в, з и т. п.) Почему именно эти звуки?

Вопросы к загадкам:

Какие звуки используют авторы в своих загадках, чтобы было легко их отгадать?

С. 24.

Вопросы к стихотворению «Веселый старичок» Д. Хармса:

Какие звуки человеческой речи использует автор для передачи смеха старичка? А как смеешься ты?

С. 25–26.

Звуки речи как «строительный материал» языка

Главная задача этого урока — выяснить, что звучащее слово состоит из звуков человеческой речи. Учителю надо иметь в виду, что для ребенка с его наивно-натуралистическим отношением к слову это открытие может представлять большую трудность. На вопрос: «Из чего состоит слово?» шестилетний ребенок, скорее всего, ответит так: «Из букв». Пройгнорировать такой ответ нельзя, и в то же время учитель должен создать такую учебную ситуацию, благодаря которой ученики поймут, что первая, необходимая форма слова, без которой оно вообще не может существовать, все-таки *звуковая*.

Материал, предложенный на с. 25–26, создаст предпосылки одного из возможных вариантов разговора с детьми на эту тему.

Возможный игровой сюжет. «Маша заметила, что любой предмет состоит из какого-то материала. Вот кирпичный дом, он построен из кирпича. А вот деревянный дом, он построен из бревен. “А из чего состоят слова?” — спросила она брата. А как бы вы ответили на этот вопрос?» Здесь учитель наверняка услышит приведенный выше ответ.

Учитель может сказать, что и Алеша считает, что слово состоит из букв. Односторонность этого ответа можно подчеркнуть таким вопросом: «А может ли слово “жить” без букв? Разве слово не может работать, если нет букв?» Дети могут усомниться в точности своего ответа. Учителю нужно иметь примеры использования слов вне буквенной записи. В учебнике нарисованы два мальчика, разговаривающие друг с другом. Что-то рассказывая друг другу, они произносят слова. Но есть ли при этом буквы? Букв нет. Другой пример: маленький ребенок, умеющий разговаривать, но не знающий букв, произносит разные слова, называя нужные ему предметы. При необходимости можно рассказать детям и о том, что не у всякого народа есть свое письмо. Таким образом, дети приходят к выводу, что букв может и не быть, а слово все равно есть, мы его произносим. «Из чего же состоит слово, которое мы произносим?» — спрашивает еще раз учитель. Теперь, возможно, дети ответят на этот вопрос так: слово состоит из звуков. Этот ответ зафиксирован на с. 25 ря-

дом с изображением дядюшки Ага (в виде прямоугольника, состоящего из квадратиков, где каждый квадратик — звук).

С. 26.

1. Важно, чтобы дети понимали, что слово состоит не из любых звуков, а из звуков человеческой речи. Для этого учитель должен предложить ученикам сравнить разные звуки: птичье пение, звон колокольчика и звуки, которые произносит мальчик при чтении.

2. Здесь же предложен материал для постановки задачи выделения звука в слове.

Возможный игровой сюжет. «Алеша сказал, что, раз слово состоит из звуков, их можно легко посчитать в любом слове. Маша спросила брата, может ли он сосчитать, сколько звуков в слове “фотография” (на с. 26 изображена совместная фотография Маши и Алеши). Алеша несколько раз пытался сосчитать, и каждый раз у него получалось разное количество звуков. А вы, ребята, можете сказать, сколько звуков в этом слове?» Наличие разных ответов учеников дает возможность сделать вывод о том, что выделять звуки в слове не так-то просто. Поэтому ребятам нужно этому специально поучиться. В конце с. 26 изображен специальный знак постановки будущей задачи. Этот знак встретится и в дальнейшем.

С. 27.

Способ выделения звуков в слове

1. Для того чтобы научиться выделять звук в слове, детям придется овладеть особым протяжным произношением (интонированием) каждого звука в *целом слове*, на данном этапе на основе *заданной модели* (т. е. такой модели, в которой уже обозначено количество звуков и задача ребенка — услышать каждый звук). Способ интонирования задается в готовом виде, это очередной «подарок» детям от мудрого дедушки Уса. Он советует ребятам выделять звуки в слове именно так, потому что иначе какой-нибудь звук может потеряться. Учитель предлагает детям выделить последовательно каждый звук в слове *сом*, имеющем три звука. Дети произносят вместе с учителем первый звук в слове: «с-с-с-с-с-ом», второй: «с-о-о-о-о-о-м», третий: «с-о-м-м-м-м-м». Выделяя каждый звук в целом слове, учитель вместе с детьми должен

фиксировать это в модели слова (как бы «поселять» звуки — модели-квадратики — в модель слова, имеющую ячейки, соответствующие количеству звуков).

2. Затем такая же работа проводится со словами *сыр, шар, нос, мак, жук, рой*. Надо иметь в виду, что некоторые звуки в этих и других словах не поддаются интонированию, их следует произносить, усиленно выделяя артикуляцией. Слова, предложенные на данной странице, подобраны с учетом этой трудности (здесь не интонируется только звук [к], он находится на конце слов). Ребята могут заметить, что в некоторых из этих слов есть одинаковые звуки.

С. 28.

1. Это задание удобно выполнять в групповой форме (в группе должно быть от двух до четырех человек). Каждая группа работает с парой слов так же, как и со словами на с. 27. Теперь дети сами контролируют правильность выделения звуков в слове по заданной модели друг у друга. Дети могут заметить, что в парах слов есть одинаковые звуки (*кол — кот, руль — лес, конь — пень, шут — душ*).

Следует обратить особое внимание на анализ слов типа *конь, руль*. Читающие дети могут утверждать, что в этих словах по четыре звука. Опираясь на способ интонирования звуков в слове, первоклассники смогут доказать своим товарищам, что эти слова состоят из трех звуков.

Очень полезно поиграть с детьми, деформируя модель тех же слов. Например, после того как дети выделили звуки в слове *кот*, учитель может задать вопрос: «А если пропадет последний звук в этом слове, что останется?» Дети должны как бы прочитывать оставшиеся звуки в модели: «ко».

2. Предлагается составить высказывание по модели, по возможности используя слова из предыдущего задания.

С. 29.

Выделение звуков в слове на основе заданной модели

1. Работа по выделению звуков в слове организуется так же, как и на предыдущих уроках, но на более сложном материале. Для анализа предлагаются слова, состоящие из трех и четырех звуков. Слова типа *ель, юла* могут представлять для ребят особую трудность, так как они начинаются со звука [й'],

часто не вычленяемого детьми как отдельный звук вследствие уже сложившегося «буквенного фетишизма».

2. Задание к сюжетной картинке:

1. Составить рассказ (коллективно).

2. Составить модели 2–3 высказываний из рассказа.

С. 30.

Слог как минимальная произносительная единица

Вводя слоговое деление, учитель должен понимать его исключительную важность для будущих действий письма и чтения. Слоги — те минимальные единицы, которыми ребенок будет оперировать при чтении и письме. Важно, чтобы ученик мог *естественным образом* (т. е. опираясь лишь на собственное произнесение) поделить слово на слоги. При этом не стоит сосредоточивать внимание ребенка на проблеме нахождения *границы* слогов в ситуации стыка согласных звуков (например, как правильно поделить на слоги — *кус-ты* или *ку-сты*?). В данном случае учителя должен устраивать и тот, и другой вариант, так как любой из них позволяет ребенку целостно удержать слогозвуковую структуру слова, что и является необходимым условием осуществления действий письма и чтения.

1. Итак, ребята выяснили, что слово состоит из звуков. «А можно ли поделить слово на кусочки?» — спрашивает Маша Алешу. Учитель обращает этот вопрос к ученикам. Кто-то из ребят может заметить, что мы иногда произносим слова по каким-то кусочкам, например, если нам нужно произнести слово медленно или прокричать его.

Учитель предлагает детям пронаблюдать, как мы произносим два разных слова: *гуси* и *утята*. «Можем ли мы произнести первое слово, разбив его на кусочки? Сколько таких кусочков получилось в слове *гуси*? А теперь попробуйте произнести слово *утята* по кусочкам. Получилось? Сколько кусочков во втором слове?» — спрашивает учитель. Ориентируясь на звучание и артикуляционные особенности (можно применить хорошо знакомый прием — подсчет ударов подбородка о ладонь), учащиеся обнаруживают, что в слове *гуси* два «кусочка», а в слове *утята* — целых три. Теперь можно сообщить детям, что такие звуковые кусочки слова называются слогами, и подумать о том, как надо отметить в моделях слов разное количество слогов (вторая пара моделей на с. 30). Слово *гуси* состоит из двух слогов, и в каждом слоге по два

звука, а слово *утята* состоит из трех слогов, и в первом слоге один звук (об этом рассказывает третья пара моделей).

2. Небойсик предлагает составить слоговые модели разных слов.

3. К данным моделям нужно подобрать как можно больше слов (это задание можно выполнять в групповой форме работы).

С. 31.

Гласные и согласные звуки.

Слогообразующая роль гласных звуков

Анализируя слова *мама* и *мост*, учащиеся выясняют, что в первом слове два слога, а во втором — один; составляются слоговые модели слов. Для постановки задачи учитель опять может использовать диалог персонажей. «Почему же в этих словах разное количество слогов? — недоумевает Алеша. — По-моему, количество звуков в них одинаковое». Маша заметила, что, произнося слово *мама*, мы как бы открываем рот два раза, а когда произносим слово *мост*, рот открывается один раз. Учитель предлагает ребятам еще раз произнести эти слова и проверить, права ли Маша. Дети убедятся, что это действительно так. Теперь учитель должен заострить внимание ребят на главном вопросе (он может прозвучать на уроке из уст Маши или Алеши): «Почему же мы открываем рот два раза, произнося одно слово, и только один, произнося другое, может быть, это зависит от того, какие звуки “работают” в наших словах?»

Затем учащиеся анализируют условия произношения первого и второго звуков в слове *мама* и приходят к выводу, что мы произносим их по-разному. Первый звук мы произносим, сомкнув губы — рот смыкается, поэтому можно назвать такой звук ртосмыкателем. Второй же звук мы произносим, открывая рот, воздух проходит свободно, без препятствий — поэтому такой звук можно назвать ртооткрывателем. Вторая модель в учебнике отражает эту важную особенность звуков. Учитель может сообщить ребятам, что ртооткрыватели называют гласными звуками, а ртосмыкатели — согласными. Далее обсуждаются значки для гласных и согласных. Моделируется последовательность ртосмыкателя и ртооткрывателя в первом слоге слова *мама*.

Проанализировав таким образом каждый звук в первом слове, дети делают вывод, что в нем два ртооткрывателя и

два ртосмыкателя. Поэтому при произнесении этого слова рот открывается два раза. Проанализировав подобным образом второе слово, дети выяснят, что в нем только один ртооткрыватель и три ртосмыкателя. Поэтому при произнесении второго слова рот открывается один раз. Отсюда следует простой вывод, зафиксированный в виде модели напротив изображения дядюшки Ага: сколько в слове гласных (ртооткрывателей), столько и слогов.

1. Это задание еще раз поможет сделать вывод о том, что количество слогов в слове зависит от количества ртооткрывателей в нем. По предложенному алгоритму (слово, количество слогов, звуковой состав каждого слога) ребята составляют звуковые модели слов *усы, крот, кулак*. Важно подчеркнуть, что в первом слове три звука и два ртооткрывателя, поэтому и слогов два. Во втором слове четыре звука, но только один ртооткрыватель и поэтому один слог. В третьем слове пять звуков, два ртооткрывателя, следовательно и два слога.

2. К данным моделям слов, в которых второй слог может быть любым, надо подобрать наибольшее количество слов (можно выполнять задание в группах).

С. 32.

1, 2. Составление и корректура неправильных звуковых моделей Авосика (заданы слова: *паук, хвост, ракета, лист, маяк*).

3. Составление звуковых моделей и их сравнение с целью выяснения смыслоразличительной функции звука.

4. К данным моделям предлагается подобрать как можно больше слов. Надо иметь в виду, что к последней модели подобрать русское слово нельзя — это «ловушка», которая дает понять, что не любая последовательность звуков в слове возможна. Можно предложить детям составить другие модели, к которым нельзя подобрать слова русского языка.

С. 33.

Деление слов на слоги.

Работа с неозвученными моделями

1. Составление звуковых моделей при последовательном выделении каждого звука (т. е. без предварительно составленной слоговой модели).

2. Детям предлагается поделить на слоги слово по его модели,

при этом неизвестно, к какому слову составлена данная модель. В этой ситуации ребенок не может опереться на свое произнесение слова, звучащего образа слова нет. Вполне справедливо может возникнуть вопрос: зачем учить ребенка делить на слоги неозвученное слово? Дело в том, что при чтении ребенку необходимо выделить слоги в слове и затем прочитать его. Поэтому ученик должен уметь видеть всю слоговую структуру слова до того, как слово будет прочитано, озвучено. Таким образом, перед ребенком возникает сложнейшая задача разделить слово на слоги до его произнесения. Тщательно работая с моделями слов, можно научить ребенка ориентироваться в слоговой структуре слова до его прочитывания, ученик может овладеть действием слогаделения, своеобразной послоговой «разметкой» слова без его озвучивания. В этой работе нам видится возможность формирования механизма чтения на материале звуковых моделей задолго до реального чтения.

Основную проблему в слогаделении представляют слова с сочетанием согласных звуков. Именно такое слово (третий и четвертый звуки — согласные) и предлагается для обсуждения. На этом этапе достаточно заключить простой договор: в таких случаях мы будем присоединять один согласный к предыдущему гласному звуку, а второй согласный — к последующему гласному. Для фиксации действия выделения слогов в слове применяются особые графические средства: точки под гласными, фиксирующие внимание на них, и дужки, объединяющие звуки в слог. В результате слово будет поделено на слоги вертикальными линиями.

Конечно, такое деление на слоги может расходиться в ряде случаев с правильным слогаделением, например, в соответствии с фонетической теорией восходящей звучности. Но важно понимать, что это не столько деление на слоги, сколько инструмент «разметки» модели слова для его дальнейшего озвучивания. В данной ситуации описанный «договор» — наиболее разумный, на наш взгляд, вариант деления слова на «кусочки», которые могут быть озвучены маленьким школьником при чтении. В любом случае при воспроизведении слова целиком структура слова будет восстановлена правильно.

2. Три столбика моделей слов предназначены для отработки выделения слогов в неозвученных моделях.

3. Задание аналогично заданию 3 на с. 32.

С. 34–35.

Игры со звуковыми моделями типа «Превращения слов». Этот материал является факультативным.

С. 36–37.

Странички совместного чтения

Материал, предлагаемый на этих страницах, может использоваться и для иллюстрации темы «Смыслоразличительная роль гласных и согласных звуков». Интересно спросить у детей: правильное ли название подобрал автор для рассказа «Заколдованная буква», о букве ли идет речь?

С. 38.

Ударение. Смыслоразличительная роль ударения в слове

1. Возможный игровой сюжет. Для постановки этой задачи можно использовать сюжет, придуманный на основе игры со звуками, предложенной П. С. Жедек и В. А. Левиным в методическом пособии «Умный магнитофон». Суть сюжета в следующем: три иностранца произносят одно и то же слово *радуга* по-разному. Француз произносит слово с ударением на последнем слоге, поляк — на предпоследнем, третий иностранец — на первом. Учитель воспроизводит три разных произношения этого слова и спрашивает, чем они отличаются. Дети замечают, что даже узнать слово при таком произношении непросто. Иностранцы как бы выделяют разные слоги в одном и том же слове. Учитель сообщает, что такое выделение слога (т. е. произнесение его с большей силой, *ударяя*) называется ударением. «Кто же из иностранцев правильно произносит слово *радуга*?» — спрашивает учитель. («Тот, у кого первый слог ударный».)

2. Далее ребята учатся находить ударный слог в словах и отмечать его в модели (сначала в слоговой, а затем в звуковой). На наш взгляд, для нахождения ударного слога наиболее эффективен способ *перестановки* ударения в слове (т. е. произнесение его с ударением на первом слоге, на втором, на третьем и т. п.). Пользуясь этим способом, ребенок ориентируется на смысловую функцию ударения.

3. Нужно догадаться, какое слово записано на нижней строчке.

С. 39.

1. Составление звуковых моделей.
2. Задание аналогично заданию 3 на с. 38.

С. 40.

Согласные звонкие и глухие, их смысловозначительная роль

1. Сопоставляя модели разных слов — *косы* и *козы*, ученики выясняют, что сами слова отличаются одним согласным звуком, а модели получились одинаковыми. Сравнивая звуки [с] и [з], дети обнаруживают, что они отличаются звонкостью–глухостью. Эта новая характеристика согласных фиксируется в модели.

2. Для отработки выделения новой характеристики согласных анализируется несколько подобных пар слов. Задание выполняется аналогично заданиям на с. 38–39.

С. 41.

1. Это задание предназначено для групповой работы. Ребятам предлагается найти пары слов, которые начинаются с пары согласных, отличающихся звонкостью–глухостью. В результате выполнения задания образуются пары детей с парами слов.

2. Составление схем высказываний с использованием слов из предыдущего задания.

С. 42.

Согласные твердые и мягкие, их смысловозначительная роль

1, 2. Работа строится точно так же, как и по предыдущей теме (с. 40).

С. 43.

Задание аналогично заданию 1 на с. 41. Среди заданных слов есть слова, начинающиеся на непарные согласные звуки. Дети могут сделать наблюдение, что не у всех звуков есть пары по твердости–мягкости или по звонкости–глухости.

С. 44.

Отработка составления звуковых моделей, в каждом слове есть парные и непарные согласные звуки.

Возможный игровой сюжет. Маша с Алешей узнали, что приготовлено в школе на обед, и записали меню. Надо отгадать, опираясь на модели и картинки, какие блюда они записали (заданы слова: *щи, хлеб, рыба, картошка, чай, коржик, малина*). Можно предложить ребятам записать свое школьное меню моделями. Так дети очень быстро придут к выводу о несовершенстве своего способа письма и будут готовы к постановке новой задачи — овладению общепринятым письмом и его правилами.

С. 45.

Ребята могут вспомнить сказки, к которым нарисованы иллюстрации, записать моделями их названия, сверить свою работу с записями Небойсика.

Кроме того, учитель может предложить составить звуковые модели слов, называющих предметы, изображенные на картинках. Например, записать имена действующих лиц каждой сказки. Полезно обратить внимание, что одна и та же модель может подойти к нескольким словам.

С. 46–47.

Странички совместного чтения

В данных стихотворениях легко найти слова, которые начинаются на звуки, парные по звонкости–глухости и твердости–мягкости.

С. 48–49.

Буква как знак звука

На с. 48 герои учебника составили четыре одинаковые модели к четырем разным словам. Учитель может предложить детям составить самим модели таких слов. Ребята столкнутся с тем, что одна и та же запись годится для разных слов, поэтому такая запись неудобна.

На с. 49 персонажи пытаются найти свои дополнительные графические средства для различения слов *полка* и *палка*. Такой же поиск средств нужно организовать и в классе. В учебнике отражены возможные варианты детских предложе-

ний. Чтобы различить звуки [о] и [а] (только этими звуками отличаются данные слова), можно пририсовать какие-то отличительные значки к гласным, можно пометить их разным цветом. Все варианты обсуждаются в классе. Когда фантазия ребят будет исчерпана, учитель задает вопрос: «Как вы думаете, будут ли понятны другим людям наши значки? Смогут ли те, кто не придумывал их вместе с нами, прочитать наши слова *полка* и *палка*?» Так дети должны прийти к важнейшей идее *нормы*, культурной договоренности, существующей в языке помимо нашей воли и возникшей задолго до нас.

Учитель может продолжить эту беседу так: «Если наши значки не всем понятны, можем ли мы ими пользоваться?»; «А кто знает, какими значками люди обозначают звуки? Как называются такие значки?» (Прозвучит слово «буквы».) «Если мы хотим научиться читать и писать по-русски, то мы должны пользоваться общепринятыми значками — буквами, понятными всем русским людям. Иначе наше письмо не будет понятным для других, — констатирует учитель. — Итак, в чем же теперь состоит наша главная задача? Чему же теперь нам надо научиться?» В той или иной форме может появиться ответ: «обозначать звуки буквами». Учитель подводит к выводу, что теперь детям нужно научиться пользоваться буквами для обозначения гласных и согласных звуков так, как ими пользуются русские люди. Вопросы учителя: «Какими буквами обозначаются гласные звуки в русском письме? А согласные?» — зафиксированы в конце с. 49 и являются постановочными на все дальнейшее изучение букв и правил их употребления, т. е. правил графики.

С. 50.

Введение букв А, О как знаков для гласных звуков [а], [о]

Первые буквы вводятся как смыслоразличительные значки, продолжая логику предыдущих страниц (исходя из этой задачи, буквами А и О обозначается только пара различающихся звуков в словах *палка* и *полка*, остальные звуки не обозначаются).

В словах *астра*, *окна*, *банан*, *роза* нужно обозначить только те звуки, которые мы научились обозначать, на месте остальных букв будут прочерки.

В последнем задании на данной странице нужно соотнести неполные буквенные модели с пятью словами.

С. 51.

Буквы У, Ы как знаки для звуков [у], [ы]

Введение букв происходит так же.

Второе задание выполняется аналогично второму заданию на с. 50 (заданы слова: *крыло, груша, труба*).

В последнем задании на данной странице нужно прочитать все три слова. Прочерки, расположенные друг под другом, — это одна и та же буква, картинка относится к первому слову (*мышка*).

С. 52.

Буква Э как знак звука [э]

Все задания выполняются аналогично заданиям на предыдущих страницах (заданы слова: *дуэт, эльф, бусы, груша, нос*).

С. 53.

Тема та же.

В первом задании нужно обозначить гласные звуки буквами. Здесь есть возможность наблюдений над изменением слова: на картинках изображен один и тот же предмет, но в разном количестве. Слово, называющее этот предмет, немного меняется в зависимости от количества названных предметов. Здесь заданы слова: *рыба — рыбы, дыра — дыры*.

Вторая часть страницы предназначена для постановки задачи на изучение букв для согласных звуков.

Возможный игровой сюжет. «Вот два портрета девочек, одну зовут Даша, другую — Маша. Маша подписала свой портрет так, как мы это умеем делать, т. е. обозначила только гласные звуки. Можно ли догадаться, где Машин портрет, а где Дашин? Что нужно для того, чтобы мы могли это точно определить?» Ответ очевиден: надо научиться обозначать согласные звуки.

С. 54–55.

Буквы Л, М, обозначающие согласные звуки [л] и [м]. Способы послогового письма и чтения

1. Буквы Л и М вводятся тоже как смысловоразличительные значки для слов *мама* и *лама*. Эти буквы предназначены для обозначения согласных звуков. Здесь можно ввести термины *гласные буквы* (буквы, обозначающие гласные звуки) и *согласные буквы* (значки для согласных звуков), в ленте букв для них должны быть выделены разные «домики». Если учащиеся к этому моменту в достаточной степени различают звуки и буквы как особые значки для звуков, введение этих терминов своевременно и целесообразно.

При составлении полной звукобуквенной модели этих слов ребята обнаруживают, что они уже могут записать целое слово из изученных букв.

2. С этого момента мы начинаем формировать действие письма как действие по созданию буквенной модели звучащего слова. Вводится особый алгоритм записи слова по слуху (с. 54):

- 1) произнесем слово, составим его слоговую модель с выделенным ударным слогом;
- 2) пишем, проговаривая слово по слогам, отмечая в процессе письма ударный слог (в алгоритме в учебнике пунктирные дужки вверху обозначают самодиктовку);
- 3) для того чтобы проверить написанное, т. е. прочитать слово, нужно сделать специальную «разметку» в слове — поставить точки под гласными;
- 4) читаем слово по слогам, одновременно проводя под каждым слогом дужку, проверяем, не пропустили ли мы какую-нибудь букву.

Как видим, этот алгоритм включает в себя не только действие письма, но и действие чтения.

В дальнейшем материал для письма (отобранный тщательнейшим образом — без расхождения между произношением и написанием) будет помечен в букваре специальным знаком — «перышком». Еще раз напоминаем: весь материал в букваре, расположенный под этим знаком, предназначен для письма по слуху (реально — под диктовку учителя). Отсюда следует, что самостоятельно, без диктующего, ученики выполнить эту работу не могут и не должны. Лишь с введением звуковой записи (Букварь, ч. 2, с. 24–25) у учителя появляется возможность организовать письмо под самодиктовку учащихся,

без угрозы сведения действия письма к побуквенному копированию слов. «Букварная тетрадь» (автор Л. Г. Олисова) построена с учетом данных требований к письму в отличие от других пособий такого типа.

На с. 55 даны слова для чтения и еще раз развернут алгоритм чтения. Важно понимать, что, когда ребенок читает слово, напечатанное в учебнике, его действие отличается от воспроизведения слова, которое им только что написано. Разница в том, что когда ребенок читает уже написанное им слово, то слоги в нем — единицы чтения — были им уже выделены в процессе письма. При чтении же в книге ситуация совершенно иная. Мы уже упоминали о том, что для ребенка представляет огромную трудность читать, одновременно выделяя единицы чтения. Поэтому мы предлагаем алгоритм чтения, имеющий некоторый подготовительный этап для предварительного выделения единиц чтения — слогов. Вот он:

- 1) в напечатанном слове в книге выделим гласные точки;
- 2) выделим слоги в слове дужками (до чтения! — такой вид работы нам знаком);
- 3) читаем слово, следя по дужкам и выделяя ударный слог.

Все слова и тексты, предназначенные для чтения учениками, сопровождаются знаками ударения.

Следующее задание на с. 55 носит шуточный характер: надо прочесть звукоподражания и найти каждому из них место.

С. 56–57.

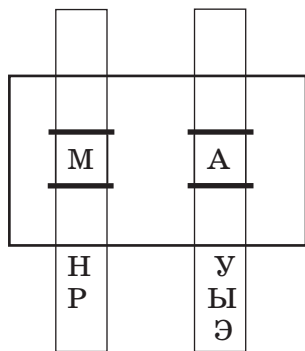
Согласные буквы Н, Р, обозначающие звуки [н] и [р].

Представление об орфограмме

Теперь, когда дети могут писать целые слова, характер введения буквы изменился. Составляется звуковая модель слова, затем дети начинают записывать слово буквами. Как только учащиеся сталкиваются с таким звуком, который они обозначать не умеют, для него вводится новая буква: обсуждается ее работа, осваивается графический облик (печатный и каллиграфический).

Далее дети читают слоги по «слоговым линеечкам»: *ма-мо-му-мы-мэ, ла-ло-лу-лы-лэ* и т. п. (удобнее выполнять это упражнение по специальному пособию, где буквы напи-

саны на полосках бумаги, продетых через две прорези в плотном листе бумаги: разные слоги появляются в «окошках» в результате движения полосок, см. рис.).



Возможен следующий игровой сюжет к этому упражнению: буквы как бы ходят друг к другу в гости, соединяясь в слоги.

Затем дети могут приступить к чтению слов по приведенному выше алгоритму. После чтения слов можно перейти к чтению мини-текста (здесь алгоритм тот же) и далее к письму слов. Можно работать и в другой последовательности: сразу после чтения слов заняться письмом слов, а потом вновь вернуться к чтению, теперь уже текста.

При записи слова *Лара* (с. 57) дети выяснят, что в этом слове первую букву нельзя писать просто на слух — это ситуация выбора, т. е. *орфограмма* (можно сразу ввести этот термин). Здесь пишется большая буква по специальному правилу. Этот важнейший момент должен быть отражен и в модели слова, которую дети составляют перед записью (вертикальная палочка, подчеркнутая внизу).

Последнее задание на с. 57 шуточного характера. Для того чтобы дети осознавали содержание прочитанного, в уста Авосика вложено абсурдное высказывание: «У орла нора». Ребята должны заметить нелепость этого высказывания и прийти к выводу, что далеко не из всяких слов можно составить высказывание (так начинается складываться первое представление о лексической сочетаемости слов в высказывании).

С. 58.

Обозначение твердости–мягкости согласных звуков гласными буквами А–Я

Задача обозначения твердости–мягкости согласных с помощью гласных букв по сути является первой серьезной учебной задачей в период обучения грамоте на пути освоения учениками правил графики.

До этого момента звуки и буквы в представлении ребенка выступали во взаимно-однозначном соответствии: для каждого звука использовалась своя буква. Как только одна буква согласного звука оказывается пригодной для обозначения двух звуков — твердого и мягкого, ситуация принципиально меняется. Теперь возникает задача поиска средств обозначения твердости и мягкости этого согласного звука, так как сама согласная буква «не рассказывает» о том, какой звук она обозначает — мягкий или твердый.

Итак, ребята уже пишут целые слова, состоящие из изученных букв. Учитель предлагает детям записать еще несколько слов, составляя предварительно их звуковые модели; среди данных учителем слов — пара *мал*, *мял*. Ребята сопоставляют их звуковые модели, затем записывают буквами. Вероятнее всего, что часть класса напишет эти два слова одинаково: *мал* — *мал*. Ребята заметят, что слова были разные, а написали некоторые ученики их одинаково. Учитель должен четко зафиксировать эту проблему и поставить вопрос: «Почему же это произошло?»

Здесь важно обсудить два вопроса: выбор согласной буквы для обозначения мягкого согласного звука и способ обозначения твердости-мягкости согласного. Первые согласные звуки в этих словах разные: в слове *мал* — твердый согласный, а в слове *мял* — мягкий. «До сих пор мы обозначали буквой М только твердый звук. А как же нам обозначить мягкий звук [м']?» — спрашивает учитель у ребят. Ученики убеждаются, что для этого звука из известных букв подходит только буква М. На странице букваря изображен дядюшка Ус, который подтверждает, что буква М годится для двух звуков — твердого и мягкого. Значит, в обоих словах действительно надо написать первую букву М. Тогда какой же должна быть вторая буква в этих словах? «Второй звук в обоих словах одинаковый — [а]. Почему же нельзя в обоих словах написать букву

А?» — спрашивает учитель. Дети еще раз анализируют такой вариант записи и приходят к выводу, что, если написать в обоих словах букву А, слова получатся одинаковыми, первая согласная буква будет прочитана твердо в обоих словах. «Получается, что, если мы используем букву М для мягкого и твердого согласного, непонятно, какой звук она обозначает — твердый или мягкий», — фиксирует проблему учитель. Можно рассказать ребятам, что Маша и Алеша тоже не знают, как обозначить твердость и мягкость согласного звука. «В чем же нам нужно разобраться?» — ставит вопрос учитель и таким образом подводит детей к постановке учебной задачи: как обозначить твердость и мягкость согласных звуков.

Учитель должен предложить детям попробовать самим придумать средства обозначения твердости–мягкости согласных в данных словах. Как правило, ребята проявляют большую изобретательность в придумывании разнообразных значков твердости–мягкости: это могут быть крестики, звездочки, квадратики и т. п., могут быть и более натуралистичные предложения, например, рисовать подушечку под согласной буквой, обозначающей мягкий звук. В учебнике зафиксированы лишь самые типичные варианты обозначений (предложение Авосика — рисунок подушечки, Небойсика — мягкого знака — очень вероятный ответ читающих первоклассников). Все детские предложения выносятся на доску, варианты Авосика и Небойсика могут в случае необходимости разнообразить этот список. Учитель должен понимать исключительную важность этой работы: конструируя средства обозначения твердости–мягкости согласных, ребенок тем самым осваивает ведущий принцип графики на высоком понятийном уровне, находясь при этом в подлинно субъектной позиции.

Среди массы вариантов наверняка будет и вариант нормативный: *мал* — *мял*. Однако учитель должен понимать, что наша задача состоит не в том, чтобы правильно записать эти два слова, а в том, чтобы разобраться, как в этих словах (а значит, и во всех других в подобных случаях) обозначается твердость и мягкость согласного звука. Поэтому важно выяснить с ребятами, как же в написании слов *мал* — *мял* (которое является общепринятым) обозначена твердость и мягкость согласных звуков.

Чтобы узнать о том, какой вариант правильный, ребята могут найти запись слов *мал* — *мял* на с. 58 на специальной табличке рядом с изображением дедушки Уса (это облегча-

ет ориентацию на странице учебника нечитающим детям). После того как дети узнают, какой вариант соответствует нормам письма, нужно проанализировать, *как* в этих словах обозначена твердость и мягкость согласных звуков.

«Как мы догадываемся, что в первом слове первый звук твердый, а во втором — мягкий? Кто нам подсказывает?» — спрашивает учитель. Дети догадываются, что «подсказывает» гласная буква. Учитель выясняет с детьми и фиксирует в моделях работу буквы А (обозначает гласный звук [а] и твердость предыдущего звука) и работу новой буквы Я (обозначает гласный звук [а] и мягкость предыдущего звука). После этого идет работа по освоению графического облика новой буквы Я (печатного и каллиграфического).

С. 59, 60.

Употребление согласных букв Л, Н, Р для обозначения твердых и мягких согласных звуков

В результате составления звукобуквенных моделей (в буквенной записи обозначается только первый звук) учащиеся приходят к выводу, что буквы Л, Н и Р работают так же, как и буква М, т. е. могут обозначать и твердый и мягкий согласный звук. Уточняется работа введенных букв в ленте гласных и согласных букв.

На с. 60 отражена конкретизация алгоритмов чтения и письма с учетом правил обозначения твердости–мягкости согласных. При чтении мы ориентируемся на последующую гласную букву, в зависимости от этого произносим согласный твердо или мягко. При письме мы, наоборот, выбираем гласную букву в зависимости от того, какой предыдущий согласный звук: твердый или мягкий. Таким образом, мы читаем так или иначе одну и ту же букву в зависимости от того, какая буква следует за ней — т. е. в зависимости от того, какое место (или какую *позицию*) занимает эта буква в ряду других букв. При письме мы обозначаем один и тот же гласный звук по-разному, в зависимости от того, после какого звука следует эта буква — после мягкого или твердого согласного, т. е. опять-таки ориентируемся на *позицию* звука в слове. Здесь впервые можно говорить с учащимися о том, что при письме и чтении нужно учитывать *место* (или *позицию*) звука (буквы) в слове.

С. 61–65.

Обозначение твердости–мягкости согласных звуков с помощью гласных букв О–Ё, Э–Е, Ы–И, У–Ю

С. 61–64 построены по одному принципу. Способ обозначения твердости–мягкости согласных уже понятен (с помощью гласных букв), теперь вводятся новые гласные буквы, обозначающие мягкость согласных, и уточняется, что те буквы, которыми дети пользовались раньше, обозначают твердость предыдущего согласного. Заполняется лента гласных букв. На каждой из этих страниц представлен материал для чтения и письма.

Предпоследнее задание на с. 62 аналогично предпоследнему заданию на с. 55.

На с. 64 в последнем задании нужно составить звуковые модели шести слов, обозначить буквами только сочетание звуков [л'у] (вместо остальных букв оставить прочерки). Заданы слова: *флюс, люк, клюв, клюшка, люстра*.

На с. 65 предложено задание на корректуру: Авосик записал слова *малина* и *Марина*. Важно не только исправить ошибки, но и подумать, почему Авосик их допустил. Задание на корректуру следует выполнять после того, как дети сами написали те же слова.

Последнее задание — постановка на изучение следующих согласных букв. Учитель может предложить детям подписать свои тетради (или просто написать свое имя), предварительно составив звуковую модель. В результате этой работы окажется, что ребята умеют обозначать гласные звуки, но не умеют обозначать многие согласные звуки. «Какие же буквы мы будем изучать дальше? Для каких звуков?» — спрашивает учитель. «Для согласных» — возможный ответ ребят.

С. 66–67.

Странички совместного чтения

С. 68–69.

Согласная буква Г как знак для звуков [г] и [г']

Учитель предлагает ребятам составить звуковые модели слов *горы, гири*. Затем учитель спрашивает учеников, могут ли они записать эти слова. Дети обнаруживают, что первые звуки в обоих словах они еще не обозначали. Вводится

буква Г, обсуждается ее работа в первом слове (обозначает звук [г]) и во втором (обозначает звук [г']). Фиксируется работа новой буквы (одна буква Г обозначает и звук [г] и звук [г'] — звуки обозначаются соответствующими фишками). Затем учитель спрашивает ребят, справляется ли буква Г со своей работой — «рассказывает» ли она сама, какой именно звук она обозначает, твердый или мягкий. Ребята приходят к выводу, что букве Г нужно «помогать» обозначать твердость или мягкость. Исходя из этого выбирается следующая гласная буква: в слове *горы* — буква О, обозначающая твердость предыдущего согласного, а в слове *гири* — буква И, обозначающая мягкость предыдущего согласного звука. Оба слова записываются целиком.

Далее осваиваются изображения буквы Г (печатное и каллиграфическое, строчные и прописные варианты букв). Затем ученики «поселяют» новую букву в «домик» для согласных букв: выбирается ее место в этом «домике», исходя из ее работы (она может быть «поселена» в «домик» согласных букв над другими буквами М, Н, Л, Р, обозначающими твердые и мягкие звонкие звуки).

После введения буквы наступает этап отработки. Ученики читают слоги по слоговым линеечкам. После чтения слогов учащиеся читают слова, тексты.

На с. 69 в задании, расположенном ниже текста, нужно составить слова из данных слогов. Игровой сюжет следующий: четыре слова «рассыпались» на кусочки. Теперь у повара оказалась пустая тарелка, продавец не может взвешивать на весах товар, портной не может шить, а горы стали разрушаться. Нужно срочно «собрать» слова.

Последнее задание на с. 69 — постановка на изучение следующей буквы. Учитель задает вопрос: «Какой звук не обозначен в слове *реки*? Почему?» Ребята отвечают, что они пока не умеют обозначать этот звук. Можно подумать вместе с детьми, где будет жить в «домике» согласных буква для этого звука. Ведь ее место зависит от тех звуков, которые она может обозначать. Таким образом, у ребят будут уже некоторые догадки относительно следующей буквы. Эта работа полезна как не знающим буквы, так и хорошо читающим детям.

С. 70–71.

Согласная буква К, ее работа

Введение буквы К происходит аналогично введению буквы Г. После введения этой буквы дети обсуждают, куда ее «поселить». Она работает так же, как и буква Г, но обозначает пару глухих звуков (твердый и мягкий). Значит, ее нельзя «поселить» к буквам звонких звуков, она должна «жить» на другой половине «домика», но напротив буквы Г, поскольку обозначает звуки, парные по звонкости–глухости звукам буквы Г.

На с. 71 третье задание построено по тому же принципу, что и последнее задание на с. 51. Прочерком обозначена та же буква, что и в предыдущем слове, стрелка появляется там, где необходимо указать направление чтения слова.

С. 71. Последнее задание — постановка на изучение следующей пары согласных букв. Теперь пропущены две неизученные буквы. Схема работы та же. Выясняется, какие звуки не обозначены, почему. «Как вы думаете, — спрашивает учитель у ребят, — буквы для каких звуков мы будем изучать завтра?» Ученики предполагают, что это именно те буквы, которые здесь пропущены. В зависимости от уровня подготовленности класса есть возможность продолжить эту работу. Можно подумать, где будут «жить» эти буквы в нашем «домике» для букв, это зависит от их работы.

С. 72–75.

Согласные буквы Д–Т, их работа

Введение букв, чтение и письмо слов и текстов с новыми буквами проводится аналогично.

На с. 74 третье задание предполагает первоначальные наблюдения над интонацией разных высказываний. Важно, чтобы дети могли прочитать с нужной интонацией высказывание, конец которого оформлен точкой, вопросительным или восклицательным знаками. Читая второй столбик, ребенок должен закончить вопросительное высказывание. Учитель фиксирует внимание детей на словах, которые часто встречаются в вопросах.

Последнее задание на той же странице, с одной стороны, предназначено для чтения, с другой стороны, восстанавливает умение работать со схемами высказываний. Прочитав первую строчку знакомого стихотворения, ребята

должны воспроизвести вторую, опираясь на модель (или проверяя себя по модели). Кстати, в букваре довольно широко используется литературный материал, знакомый детям с раннего детства (надеемся, что это действительно так!). В этом есть особый смысл: ребенку легче и приятней читать узнаваемый текст.

На с. 75 последнее задание — постановка на изучение букв В–Ф. Схема работы та же.

С. 76–79.

Согласные буквы В–Ф, их работа

Буквы вводятся и отрабатываются в чтении и письме аналогично (несмотря на отсутствие на букварных страницах слоговых линеек к этим буквам, их стоит использовать после введения букв на основе описанного пособия).

На с. 76 задание под столбиками слов построено на основе сюжета сказки Е. Шварца «Два клена». Злая Баба Яга заколдовала ребят, превратила их в клены. Чтобы их расколдовать, нужно прочесть их имена, кусочки которых записаны на кленовых листьях и разбросаны по всему лесу. Суть задания проста: из набора слогов составить имена.

На с. 79 аналогичное задание, но на другом сюжете — сказки «Федорино горе» К. Чуковского. В лесу разбросаны кусочки слов, называющих предметы быта из Федориного хозяйства. Чтобы помочь ей собрать свое добро, надо составить из слогов несколько слов.

В следующем задании нужно соотнести ответы Авосика с вопросами (ответы на вопросы явно перепутаны). Для этого ребенку потребуется внимательно прочитать эти мини-тексты. Подобные задания используются для мотивировки действия чтения, которое становится в такой ситуации средством выполнения определенного речевого задания, а не самоцелью. Ведь, как известно, навык только тогда становится навыком, когда он включен в другое, более сложное действие, выступает средством достижения определенной цели.

С. 80.

Общее правило переноса слова

Данное правило дается в самом общем виде: переносить надо по слогам, не оставляя одну букву на строке. На уроке правило может быть преподнесено от лица дедушки Уса.

С. 81–83.

Алгоритм записи высказывания

Чтобы безошибочно записать целое высказывание на слух, ребенку требуется выполнить ряд подготовительных операций. Во-первых, важно, чтобы до письма ребенок выделил все слова в высказывании, т. е. определил их количество. Это довольно сложная задача, особенно если учитывать, что в потоке звучащей речи служебные слова обычно примыкают к знаменательным (последующим или предыдущим). Во-вторых, важно, чтобы ребенок выделил единицы, которые он будет диктовать себе (т. е. слоги) до самого письма, и зафиксировал внимание на орфографических особенностях в них (если они там есть). Поэтому мы видим необходимость в том, чтобы ребенок, хотя бы на первых этапах, моделировал эти две стороны высказывания: количество слов в высказывании — в первой модели, его слоговую структуру, орфограммы — во второй. После этого ребенок может записывать высказывание, диктуя себе по слогам, а затем осуществить проверку, опираясь опять-таки на составленные им модели.

В учебнике алгоритм записи высказывания состоит из пяти пунктов. Поясним каждый из них:

1. Повтори высказывание, сосчитай количество слов в нем и составь его модель (слова-названия обозначай прямоугольничком, а слова-помощники — треугольничком).
2. Повтори высказывание по слогам и составь слоговую модель (дужками) каждого слова, пометив ударный слог. Если какое-нибудь слово-помощник не является слогом, обозначь его треугольничком. Обозначь орфограммы.
3. Пиши высказывание, диктуя себе по слогам, отмечая ударный слог в каждом слове.
4. Прочитай написанное, проводя дужки.
5. Проверь, все ли орфограммы ты написал правильно, подчеркнуты ли они.

Алгоритм выглядит довольно громоздко, но со временем он будет свернут. Трудно точно определить время, в течение которого детям необходимо составление обеих моделей. Это зависит в первую очередь от уровня подготовленности класса. В любом случае этот период должен занимать не менее двух недель. Когда же алгоритм будет в основном сформирован (об этом можно судить по отсутствию ошибок на пропуск слов), возможна отмена первой модели. Если же на протяжении длительного времени у учащихся не будут наблюдаться пропуск букв, их замена, перестановка, большое количество ошибок на месте орфограмм, учитель может снять и вторую модель. При появлении названных ошибок модели стоит вернуть.

Последнее задание на с. 81 напоминает предыдущие задания по чтению, связанные с деятельностью Авосика. Задание можно выполнять следующим образом. Пусть дети прочитают набор похожих высказываний. Там, где поставлено многоточие, можно спросить у ребят: «А как дальше? Продолжите». Дети составляют подобные высказывания. «А теперь прочитайте, как продолжил эту игру Авосик. Можно ли так сказать?» Здесь мы опираемся на имеющийся у ребенка речевой опыт. «Оказывается, ошибки бывают не только на письме» — этот неожиданный вывод мы можем услышать от наших детей после выполнения таких заданий. Действительно, важно не только уметь писать без ошибок, но и правильно говорить.

Последнее задание на с. 83 — постановка на изучение следующей пары согласных букв. По сравнению с предыдущими заданиями такого рода разница лишь в том, что теперь пропущена только одна буква, а предугадать надо обе буквы, которые предстоит изучать дальше.

Дети уже усвоили общий порядок введения букв — они изучаются парами, в которые объединяются по признаку звонкости–глухости. И в ленте (в «домике») букв они располагаются в соответствии с этим признаком — одна напротив другой. Поэтому на данном этапе детям достаточно догадаться о пропущенной букве, чтобы предположить, какая буква будет изучаться после нее. В остальном задание выполняется по схеме предыдущих постановочных заданий.

С. 84–85.

Страницы совместного чтения

С. 86–91.

Согласные буквы З–С, их работа

Буквы вводятся и отрабатываются аналогично ранее вводимым буквам, желательное использование пособия со слоговыми линейками.

Последнее задание на с. 88 вводит новую рубрику «Загадка». Если прочитать первые буквы слов сверху вниз и последние буквы снизу вверх, получится одно и то же слово — *загадка*.

Последнее задание на с. 91 — постановка на изучение следующей пары букв. Работа строится так же, как и при предыдущей постановке.

С. 92–97.

Согласные буквы Б–П, их работа

Буквы вводятся и отрабатываются аналогично, увеличивается объем материала для чтения и письма.

Последнее задание на с. 97 — постановка на изучение следующей буквы (новая буква пропущена в отгадке).

С. 98–101.

Согласная буква Х, ее работа

«Поселяя» букву Х в «домик» для согласных букв, ребята должны заметить, что рядом с этой буквой будет прочерк, так как эта буква обозначает пару звуков по твердости–мягкости, каждый из которых не имеет парного звука по звонкости–глухости.

На с. 100–101 для чтения предложены два текста, различающиеся по типу. Текст «В лесу» представляет собой повествование, а текст «Водомерка» — описание. У учителя есть возможность зафиксировать некоторые наблюдения об особенностях этих двух текстов (без терминов). В тексте «В лесу» рассказывается о событиях, которые произошли с мальчиками. Эти события происходили одно за другим, их нельзя

поменять местами. А в тексте «Водомерка» описывается насекомое, его поведение. Тут нет событий, и можно даже переставлять отдельные части текста, его содержание не изменится. Такая пропедевтическая работа, на наш взгляд, здесь уместна и полезна.

Последнее задание на с. 101 — постановка на изучение следующей буквы.

С. 102–105.

Страницы совместного чтения

С. 106–111.

Обозначение мягкости согласных звуков с помощью буквы Ъ

С. 106. Первый урок построен по тому же принципу, что и первый урок по обозначению твердости–мягкости согласных с помощью гласных букв.

Учитель предлагает составить звуковые модели слов *мэр* и *мерь*, сравнить их между собой. Затем ребята начинают обозначать эти слова буквами. Твердость и мягкость первых согласных звуков обозначается гласными буквами Э–Е. Такой способ обозначения твердости–мягкости детям давно известен. А как же обозначить твердость и мягкость согласного звука, если он стоит не перед гласным? Ведь тогда гласная буква для этого не подходит, так как она обозначает еще и свой гласный звук. Учитель предлагает ребятам подумать, как можно обозначить твердость и мягкость согласного в этой ситуации. Учащиеся могут предложить свои значки. Авосик и Небойсик тоже могут предложить свои варианты (они зафиксированы на с. 106). Как обычно, варианты обсуждаются. Учитель напоминает о том, что нужно обозначать твердость и мягкость согласных так, как это принято в русском письме, чтобы другие люди могли прочесть то, что мы напишем. Если никто из ребят не подскажет остальным, какой знак используется в этой ситуации, учитель может предложить ребятам посмотреть в Букваре, как там записаны данные слова на специальной табличке. «Как же принято обозначать мягкость согласного, если после него нет гласного?» — еще раз спрашивает учитель. «Вот таким знаком», — отвечают, показывая на новую букву, дети. Учитель

знакомит ребят с этой буквой, сообщает ее название, обсуждает вместе с детьми, куда ее можно «поселить».

Важно выяснить и обозначение твердости последнего звука в слове мэр. «Нужна ли специальная буква после буквы Р в этом слове, чтобы было понятно, как ее прочитать — твердо или мягко?» — «Нет, не нужна. Если после согласной буквы ничего нет, мы ее читаем твердо», — отвечают ученики. Все выводы фиксируются в моделях.

В конце урока необходимо сделать вывод, что способ обозначения твердости–мягкости согласных звуков (гласными буквами или буквой Ъ) зависит от места (*позиции*) твердого (мягкого) звука в слове. Если ранее не был введен термин «позиция», можно это сделать в данный момент.

В последнем задании на с. 107 предлагается составить и записать высказывания из данных слов.

На с. 108–109 предлагается сюжетная игра «Зоопарк». Кто-то перепутал таблички, их надо расставить по местам, а для этого, разумеется, их надо внимательно прочитать.

На с. 110 та же задача — обозначение мягкости согласного звука с помощью буквы Ъ — решается в ситуации, когда после согласного стоит другой согласный. В этом случае буквы гласных для обозначения твердости–мягкости тоже не годятся. Поскольку здесь твердый (или мягкий) звук стоит не перед гласным, используется опять буква Ъ. Работа строится так же, как и на уроке по с. 106.

Последнее задание на с. 111 — постановка на изучение следующей буквы.

Постраничный комментарий к Букварю

Часть 2

С. 3.

Страничка совместного чтения

С. 4–5.

Обозначение звука [й'] с помощью буквы Й

С. 4. При введении буквы Й следует обратить внимание, что она отличается от других изученных согласных букв тем, что обозначает непарный по твердости–мягкости звук, кроме того, этот звук и по звонкости–глухости пары не имеет. Поэтому данную букву надо будет «поселить» в другой «домик» — домик для букв непарных согласных.

С. 6–11.

Обозначение звука [й'] с помощью букв Й, Я, Е, Е, Ю

С. 4. При введении буквы Й следует обратить внимание, что она отличается от других изученных согласных букв тем, что обозначает непарный по твердости–мягкости звук, кроме того, этот звук и по звонкости–глухости пары не имеет. Поэтому данную букву надо будет «поселить» в другой «домик» — домик для букв непарных согласных.

С. 6. Здесь нам предстоит ознакомить учеников с еще одной особенностью русской графики — разными способами обозначения звука [й'] в зависимости от его позиции в слове.

Учитель предлагает детям произвести звукобуквенный анализ слов *май, майка, маяк*. При обозначении звука [й'] в словах *май, майка* у ребят не должно возникнуть вопросов. Но при записи слова *маяк* в классе могут получиться разные варианты написаний. Два таких возможных варианта зафиксированы в Букваре от имени Авосика и Небойсика. «Почему же мы написали слова *май, майка* одинаково, а слово *маяк* — по-разному?» — спрашивает Маша Алешу. Учитель обращает вопрос героев к детям. Первоклассники должны обратить внимание на то, что в слове *маяк* после звука [й'] стоит гласный, а в словах *май, майка* после этого же звука нет гласного. Иными словами, звук [й'] в этих словах занимает разную *позицию*, т. е. место в ряду других звуков.

Учитель напоминает, что важно разобраться в том, как надо обозначать этот звук в новой позиции (т. е. перед гласным) на самом деле. Поэтому дети обращаются к нормативной записи в учебнике, помещенной на табличке рядом с изображением дедушки Уса. Ученики могут заметить, что правильная запись короче записей, предложенных Авосиком и Небойсиком, в этом ее несомненное преимущество. «Какую же работу выполняет здесь буква Я?» — еще раз спрашивает учитель. Ученики фиксируют две работы буквы Я в этой позиции в модели — обозначение звука [й'] и гласного звука [а].

Далее разбираются слова *юла*, *ёлка*, *ель*. Выясняется работа букв Ю, Ё, Е в этой позиции.

На с. 7 даны слова для чтения и анализа разной работы букв Я, Ю, Е, Е, И в разных позициях. Выводы расположены рядом с изображением дядюшки Ага.

На с. 8 учащимся предлагается закончить хорошо знакомую сказку.

На с. 9 дан текст «Задача про язык» — он расширяет представления ребенка о возможностях слова как языковой единицы.

С. 12–13.

Работа гласных букв (систематизация)

На с. 12 предложен материал для анализа работы букв гласных. Это задание удобно выполнять в форме групповой работы. Каждая группа анализирует слова одного столбика, фиксируя работу выделенной гласной буквы стрелочками и моделями. Затем результаты наблюдений групп обобщаются в таблицу букв гласных.

Последнее задание на этой же странице — записать слова, подчеркнув одной чертой буквы, которые выполняют одну работу, и двумя — буквы, которые выполняют две работы.

Последнее задание на с. 13 — постановка на изучение следующей пары букв.

С. 14–17.

Страницы совместного чтения

С. 18–19.

Согласные буквы Ж, Ш, их работа

При введении этих букв необходимо обратить внимание на то, что они обозначают звуки, не парные по твердости–мягкости. В связи с этим важно обсудить с ребятами вопрос о том, сколько работ выполняет гласная буква после букв Ж и Ш (в словах *жук* и *шар*). Так как буквы Ж и Ш, могут обозначать только по одному твердому согласному звуку, гласной букве после них не надо «рассказывать» об их твердости, буквы Ж и Ш сами «справляются» со своей работой. Следовательно, у гласной буквы, стоящей после букв Ж и Ш, только одна работа — она обозначает свой гласный звук. Это важное наблюдение фиксируется моделью, оно необходимо для того, чтобы дети могли разобраться в дальнейшем в правилах выбора гласной буквы после букв непарных (в частности, в правописании ЖИ–ШИ, ЧА–ЩА, ЧУ–ЩУ). Новые буквы ребята «поселят» друг напротив друга в отдельный «домик» для букв непарных, обозначающих твердые согласные звуки.

С. 20–25.

Обозначение гласных звуков после букв Ж, Ш

Учитель предлагает ребятам составить звуковые модели слов *пружина*, *машина*, а затем записать их буквами. Выполняя это задание, учащиеся могут допустить ошибку: вполне естественно, если в их тетрадях вместо буквы И появится буква Ы, ведь после звуков [ж] и [ш] в этих словах мы слышим именно звук [ы].

Для того чтобы решить, какую гласную букву надо выбрать после букв Ж и Ш, надо вспомнить о том, что после этих букв употребляются гласные буквы с одной работой. Здесь учитель может восстановить таблицу гласных букв, которую ребята составляли несколько уроков назад (ч. 2, с. 12). Посмотрев в эту таблицу, ребята вспомнят, что буква Ы всегда выполняет только две работы. А в данных словах нужна буква с одной работой. «Какая буква больше всего подходит нам из тех гласных букв, которые умеют выполнять одну работу?» — спрашивает учитель. Учащиеся приходят к выводу, что из всех букв больше всего подходит буква И. Таким образом, дети не просто узнают правило правописания сочетаний ЖИ–ШИ, но и открывают основания этого

правила. Дети должны запомнить эту орфограмму и впредь выделять ее при письме.

На этой же странице предложен анализ написания слова *шест*. Учитель должен обратить внимание детей на употребление буквы Е после буквы непарного согласного вместо буквы Э (ведь буква Э может выполнять одну работу). В методике это написание обычно не считается орфограммой (ошибки такого рода крайне редки). Однако оно требует специального рассмотрения, и, на наш взгляд, имеет смысл выделять это написание при письме как орфограмму, хотя бы в период обучения грамоте. Работу со словом *шест* вовсе не обязательно проводить на одном уроке с выведением правила ЖИ–ШИ. Лучше, если это наблюдение будет произведено на следующем уроке.

На той же странице даны столбики слов, прочитав которые, ребята смогут внести важное уточнение в формулировку правила ЖИ-ШИ: в этом сочетании действительно пишется буква И, если на гласный звук, обозначаемый этой буквой, падает ударение. То же самое надо уточнить и по поводу правописания ЖЕ-ШЕ: можно смело писать букву Е в этом сочетании, если на гласный звук, обозначаемый этой буквой, падает ударение.

Последнее задание на с. 25 — постановка на изучение следующей пары согласных букв.

С. 26–27.

Согласные буквы Ч, Щ, их работа

Введение этих букв происходит практически аналогично введению предыдущей пары букв для непарных звуков по твердости–мягкости. Разница лишь в том, что буквы Ч и Щ обозначают только мягкие звуки, поэтому ребята должны их «поселить» в «домик» для букв непарных мягких, т. е. к букве Ы. В отличие от букв Ж и Ш они будут «жить» друг под другом, поскольку обе эти буквы обозначают глухие звуки.

Важно заметить, что гласная буква после букв Ч и Щ тоже выполняет одну работу, так же как и после других букв, обозначающих согласные звуки, непарные по твердости–мягкости.

С. 28–31.

Обозначение гласных звуков после букв Ч, Щ

Основания для выбора гласной буквы после букв Ч и Щ те же, что и при употреблении буквы И после Ж и Ш. Так как буквы Ч и Щ могут обозначать только по одному мягкому звуку, гласной букве не надо «рассказывать» о мягкости предыдущего согласного. Поэтому после букв Ч и Щ выбираются только те гласные буквы, которые выполняют одну работу: А (в словах *чашка, роща*), У (в словах *чулки, щука*).

С. 32–33.

Простейшая транскрипция

Текст о звуковой записи рекомендуется учителю не читать, а просто изложить от имени дядюшки Уса. Небойсик приглашает ребят попробовать свои силы в составлении звуковых записей.

С. 34–38.

Правописание сочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН. Обозначение мягкости звука [л'] перед согласным

Постановочный текст на с. 34 читать не стоит, лучше учителю самому рассказать эту ситуацию. В то же время ребята могут потом прочитать диалог Авосика и Небойсика, если возникнет необходимость восстановить этот разговор.

На с. 35 даны слова для наблюдения. Прочитав эти слова, в которых звуки [ч'] и [щ'] встречаются и перед твердыми, и перед мягкими согласными, ученики обнаружат, что после букв Ч и Щ перед другим согласным буква Ь не употребляется. Правописание сочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН методически стоит считать орфограммами.

На с. 36 даны слова для того, чтобы дети, проанализировав их, могли сделать вывод о том, что мягкость звука [л'] перед другим согласным всегда обозначается буквой Ь.

Для того чтобы у детей не сложилось ложного впечатления о том, что после букв Ш, Ч и Щ никогда не пишется Ь, на с. 36 предлагаются слова для наблюдения с пропедевтической целью: пусть дети увидят, что в некоторых случаях (а именно в конце слова) мягкий знак после этих букв

все же употребляется. Ни в коем случае учитель не должен сообщать детям какие бы то ни было правила. Это задание скорее носит рефлексивный характер, намечает границы знаний ребят об орфограммах, связанных с буквами непарных согласных. Благодаря таким заданиям учащиеся понимают, что существует еще масса явлений, которые они пока объяснить не могут.

Первое задание на с. 38 предполагает запись учащимися текста.

С. 38–39.

Обозначение мягкости согласных звуков (систематизация)

Таблица, представленная на с. 39, не нова для детей. Она составлялась постепенно, шаг за шагом, по мере освоения учениками способов обозначения мягкости согласных звуков. «Всегда ли одинаково (т. е. одинаковыми буквами) обозначается мягкость согласных звуков?» — спрашивает учитель ребят. Глядя на таблицу, легко ответить на этот вопрос: нет, не всегда. «Мягкость согласных звуков мы обозначаем буквами Я, Е, Е, Ю, И или буквой Ь», — отвечают ученики. «От чего зависит выбор буквы: гласной или Ь?» — спрашивает учитель. «От места согласного звука в слове. Если он стоит перед гласным — обозначаем его мягкость гласной буквой, а если после согласного нет гласного, мы используем мягкий знак», — рассуждают дети.

С. 40–41.

Выбор букв О–Ё после букв, обозначающих шипящие звуки (наблюдение)

Поскольку сочетание шипящих звуков со звуком [о] довольно частотно, мы предлагаем зафиксировать внимание учащихся на том, что звук [о] в этой ситуации может быть обозначен по-разному: то буквой О, то буквой Е. Дети должны помнить об орфографичности сочетания звуков «шипящий + [о]», уметь находить эту орфограмму в словах. Речь о том, чтобы дети сами выбирали нужную букву в этом сочетании, разумеется, не идет.

В упражнении по письму учащиеся должны отработать умение опознавать эту орфограмму на слух. Везде, где ребята

услышат [о] после шипящего, они должны вместо гласной буквы поставить знак вопроса — символ обозначенной орфографической задачи.

Последнее задание на с. 41 — постановка на изучение следующей буквы.

С. 42–43.

Согласная буква Ц, ее работа

При введении этой буквы важно отметить, что она обозначает только один согласный звук, не имеющий пары ни по твердости–мягкости, ни по звонкости–глухости. Так как она обозначает твердый глухой звук, ее нужно «поселить» в «домик» к буквам, обозначающим только твердые согласные (Ж и Ш), под буквой Ш.

Необходимо акцентировать внимание ребят на том, что гласная буква после буквы Ц выполняет одну работу, как и после любой буквы непарного согласного; в этом случае гласная буква обозначает только свой гласный звук.

С. 44–57.

Обозначение гласных звуков после Ц.

Выбор букв И, Ы после Ц (наблюдение)

Записывая слова *цифры* и *цепь*, учащиеся выбирают гласные буквы после Ц на тех же основаниях, что и после других букв, обозначающих непарные согласные звуки, т. е. те гласные буквы, которые умеют выполнять одну работу.

Затем учитель предлагает детям прочитать столбики слов, в которых звук [ы] после Ц обозначается не только буквой И, но и буквой Ы, что противоречит объяснениям учеников. Учитель должен обратить внимание ребят на эту новую орфограмму. Теперь учащиеся будут учиться находить эту орфограмму в словах. Третий столбик слов дан в учебнике для того, чтобы ученики заметили, что говорить о выборе букв И, Ы после Ц можно только в случае, когда на сочетание [цы] падает ударение. В противном случае выбор букв гораздо шире.

Упражнение по письму на с. 44 построено по тому же принципу, что и на с. 40. Его цель — отработать умение находить новую орфограмму в словах по слуху, умение ставить данную

орфографическую задачу. Еще раз уточним, что пока способа решения этой задачи у ребенка нет.

Последнее задание на с. 57 — постановка на изучение последней буквы.

С. 58–60.

Страницы совместного чтения

С. 61–62.

Обозначение звука [й'] с помощью разделительного Ъ

Ученики составляют звуковую модель слова *ружья*, затем записывают его звуками. Далее учащиеся пробуют записать это же слово буквами. У ребят могут получиться разные варианты записи. Учитель должен зафиксировать эти варианты и обсудить с ребятами вопрос о том, почему они возникли. В результате общеклассного обсуждения ребята должны прийти к выводу, что разные варианты написания этого слова возникли из-за того, что в них по-разному обозначен звук [й'].

Учитель предлагает детям вспомнить, как они обозначали этот звук. Восстанавливаются способы обозначения звука [й']: если этот звук стоит не перед гласным, его обозначают буквой Й, а если он перед гласным — его обозначают буквами Я, Е, Е, Ю. Одной буквы Я для обозначения звука [й'] в слове *ружья* недостаточно. Почему?

Учитель обращает внимание ребят на то, какое место в слове *ружья* занимает звук [й']. Учащиеся записывают позицию звука: он находится после согласного перед гласным. Ученики должны заметить, что в такой позиции им еще не приходилось обозначать звук [й']. В чем же задача этого урока? «Нам надо научиться обозначать звук [й'] в новой позиции — после согласного перед гласным». Примерно так должны сформулировать свою задачу учащиеся.

Ребята пробуют предложить свои способы обозначения звука [й'] в данном слове. Возможные варианты зафиксированы в Букваре от имени Авосика и Небойсика. Сравнив разные варианты записи, ученики задают вопросы: «А какой же вариант является правильным? Как люди договорились

обозначать звук [й'] в этой позиции?» Учитель адресует ребят к учебнику, где правильная запись расположена рядом на специальной табличке. Учащиеся делают вывод о том, что буква Ъ в слове *ружья* выполняет совершенно новую работу: она не обозначает мягкость, а помогает гласной букве Я обозначить звук [й'].

Затем анализируются слова для чтения. В каждом столбике есть одна и та же буква в каждом слове. Ребята выясняют, какую работу выполняет эта буква в разных словах. Выводы о разной работе букв фиксируются в моделях; потом их можно сравнить с моделями дядюшки Ага (в конце страницы).

С. 63–72.

Обозначение звука [й'] с помощью разделительных Ъ, Ь.
Обозначение звука [й'] в разных позициях (систематизация)

С. 63. На этом уроке анализируются слова *барьер* и *взехал*. В этих словах ребята находят звук [й'] в той же позиции. Ученики знают, что в этой ситуации употребляется разделительный знак — Ъ. Учитель сообщает от имени дядюшки Уса, что в слове *взехал* используется другой разделительный знак — Ь. Эта буква употребляется только при обозначении звука [й'], другой работы у нее нет. Учитель обращает внимание на орфографичность употребления разделительных Ъ и Ь, так как нельзя определить на слух, какую букву выбрать. Может писаться и тот и другой знак.

Упражнение для письма на с. 64 построено по тому же принципу, что и на с. 40, 44. Его цель — научить ребят обнаруживать орфограмму разделительных знаков в словах на слух задолго до того, как ученики узнают само правило.

На с. 64 представлена таблица «Как обозначается звук [й']». Учитель еще раз уточняет с ребятами, от чего зависит способ обозначения этого «хитрого» звука: от его *позиции* в слове.

С. 73–75.

Страницы совместного чтения

С. 76–79.

Русский алфавит

Рассказ о русском алфавите может прозвучать от имени дядюшки Уса.

Учитель должен нацелить ребят на запоминание места каждой буквы в алфавите и ее имени.

С. 80–99.

Обобщение способов письма и чтения

На с. 80–82 предложены тексты для письма под диктовку под рубрикой «Мы умеем писать».

На с. 83–99 предложены тексты для чтения.

С. 83–84. В тексте «Как читают взрослые?» развернут способ смыслового чтения с ориентацией на синтагматическое (тактовое) ударение. Этот способ поможет детям научиться читать более осмысленно, а значит, и более выразительно.

Во всех последующих текстах для чтения специально проставлено тактовое ударение. Надеемся, что постепенно ребенок сам научится выделять главные слова в высказывании и прочитывать его так, «как читают взрослые», красиво и правильно.

С. 100–102.

Прощание с Букварем

Прочитав текст «Самое интересное — впереди», учитель может предложить детям рассмотреть карту страны Знаний на форзаце учебника. Дети могут прочитать названия городов, рек на карте и подумать, почему они именно такие. Основная идея итогового урока обучения грамоте заключается в следующем: Букварь открывает детям путь в страну Знаний, долгий и увлекательный.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К УЧЕБНИКУ «РУССКИЙ ЯЗЫК. 1 КЛАСС»

О композиционном и методическом своеобразии учебника

Учебник¹ предназначен для 1 класса начальной школы, обучение по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, он соответствует содержанию программы «Русский язык» (авторы В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова).

Рассматриваемый учебник имеет четкую структуру и специфический методический аппарат, соответствующий основным функциям учебника в системе развивающего образования. Каждый параграф построен на одних и тех же методических принципах и имеет следующие структурные компоненты:

- 1) мотивационный материал, предваряющий основную часть параграфа, представляющий собой некий сценарий, на основе которого учитель осуществляет постановку учебной задачи;
- 2) систему основных заданий, в которых развернута понятийная логика параграфа, выполняющихся, как правило, в совместной деятельности учащихся (задания не предназначены для детского чтения!);
- 3) блок упражнений, содержащих конкретизирующий и отработочный материал;
- 4) раздел «Для любознательных», расширяющий представления ребенка о разнообразных языковых явлениях.

Для удобства ориентации в учебнике используется специальная маркировка:

- дополнительного материала, который рассчитан на классы с более высоким темпом работы;
- материала, предназначенного для организации групповой, индивидуальной работы;
- заданий, которые выполняются коллективно под руководством учителя;

¹ Репкин В. В., Восторгова Е. В. Русский язык. 1 класс. — М.: БИНОМ, Лаборатория знаний.

- заданий по списыванию, которые удобнее выполнять в рабочей тетради.

В учебнике используются сквозные персонажи. Ученики Маша и Алеша первоклассникам уже хорошо знакомы — их ребята встречали на страницах Букваря¹. Теперь учащиеся познакомятся с их другом Петей (он тоже ходит в первый класс), его папой и роботом Сам Самычем, которого сконструировал Петин папа.

Фигура Сам Самыча играет в учебнике чрезвычайно важную роль. Этот персонаж — «носитель» того способа действия, который должен быть у ребят, ведь Сам Самыч — робот, электронная машина, которая не устает и просто так не ошибается. Если робот ошибся — это говорит о том, что он еще чего-то не знает. Его ошибка свидетельствует об ограниченности того способа действия, которым владеют на данный момент учащиеся. Такая проблемная ситуация — сигнал новой задачи для детей, которая будет решаться ими совместно. Исходя из этого учитель должен вводить данный персонаж в контекст урока крайне осторожно.

Маша и Алеша выполняют в учебнике ту же функцию, что и в Букваре: их диалоги обостряют проблемную ситуацию, их устами задаются те вопросы, на которые необходимо искать ответы в процессе решения учебной задачи. В отличие от Букваря, где эти герои фактически действовали как единый персонаж, Маша и Алеша теперь отличаются характерами и поведением в процессе решения задач. Маша по-детски доверчива, легко меняет свою точку зрения, хотя ее предложения почти всегда разумны, содержательны. Алеша серьезен, организован, мыслит аналитически, обладает определенной долей рефлексии; его мнение аргументировано, грамотно сформулировано.

Петя — персонаж, который часто воспроизводит наивную детскую логику, мыслит натуралистично, нередко ошибается, нуждается в помощи и контроле со стороны ребят. Тем не менее Петя активно участвует в дискуссиях, предлагает свои варианты решения задачи, подчас оригинальные и не лишённые здравого смысла. Очень важно, чтобы у ребят было доброе, внимательное отношение к этому герою, ни в коем случае нельзя использовать данный персонаж для демонстрации того, как не надо делать.

¹ Репкин В. В., Восторгова Е. В., Левин В. А. Букварь: учебник для 1 класса: в 2 ч.

Названные герои, как и персонажи в Букваре, вовсе не обязательно должны использоваться учителем на уроках. Их эксплуатация не должна вытеснять действия самих учащихся. Учителю следует стремиться к тому, чтобы учебный диалог реально разворачивался между маленькими школьниками, а не инсценировался с помощью придуманных авторами персонажей. В этом случае дети смогут быть лишь зрителями, а не действующими лицами на уроке. Для того чтобы ученики заняли активную позицию, необходимо построить ситуацию так, чтобы дети оказались на месте Маши, Алеши и Пети, попробовали сами выполнить те действия, которые в учебнике выполняют эти герои. Затем можно сопоставить то, что сделали ученики в классе, с тем, как это сделали Маша, Алеша и Петя. Эти же персонажи могут использоваться учителем и для фиксации разных точек зрения в ходе классной дискуссии (речь, конечно же, идет о тех уроках, где она уместна — где решается определенная задача). Задавая вопросы типа: «Кто согласен с Машей?», «Кто думает, как Алеша?», учитель может втянуть и малоактивных ребят в разговор.

Поскольку диалог между детьми может приобретать учебный характер только в том случае, если отношения между его участниками опосредованы взрослым, в учебнике важную роль играет пятый персонаж — Петин папа, инженер, который изобрел Сам Самыча (такой статус предохраняет его от соблазна вмешиваться в диалог детей с авторитарной позиции учителя-профессионала). Петин папа — носитель культурной нормы, человек, который знает, «как на самом деле», но при этом не мешает детям продвигаться в усвоении материала собственными силами. Часто оставаясь как бы «за кадром» учебных будней школьников, этот герой в то же время несет особую смысловую нагрузку.

На страницах учебника встречаются символические изображения персонажей Букваря — дедушки Уса, дядюшки Ага. Эти герои не участвуют в диалогах других персонажей, теперь они, скорее, выполняют функцию условных знаков: дедушка Ус — со значением «Обрати внимание!», рядом с ним обычно дается некоторая справочная информация; дядюшка Ага фиксирует наиболее важные выводы, которые могут появиться у детей в процессе работы. Можно обыграть появление этих героев на страницах учебника: ведь это именно они пригласили ребят в путешествие по стране Знаний. Уроки русского языка (и не только эти уроки) и есть путешествие по стране Знаний. Недаром

на форзаце учебника нарисована карта этой страны, да и в последнем разговоре («Что же было самым главным?», с. 86–88) персонажи вновь обращаются к ней. Напомним, что карта не носит прикладного характера, т. е. она не закрепляет какие-то знания, полученные на уроках. Страна Знаний — это, скорее, некий образ, символизирующий суть самого процесса учения и одновременно его результата. В то же время можно задуматься вместе с детьми, почему на нее нанесены те или иные географические объекты. Например, обратили ли внимание ребята, что на ней есть очень глубокое озеро Познания? (Кстати, жители страны пока так и не замерили его глубину.) Заметили ли, что в реку Речь (а почему она так называется?) впадает ручей Умных вопросов? Почему в стране Знаний есть Вообразильские горы? (Можно прочитать детям стихотворение Б. Заходера «Моя Вообразилия».) И при чем тут вершина Фантазии? Такая беседа может привести ребят на размышления о том, что нужно для того, чтобы научиться учиться.

Описанная структура, маркировка и персонажи будут сохранены и в учебниках 2, 3 и 4 класса данного комплекта.

Учебник 1-го класса рассчитан на послебукварный период, занимающий одну (четвертую) четверть, что составляет всего 6 учебных недель (30 уроков). Можно выделить две основные задачи этого периода обучения:

- систематизация знаний о звуках и буквах, правилах графики, сведений о некоторых орфограммах, полученных в букварный период;
- введение особого алгоритма списывания (т.е. письма по образцу по специальным правилам) — нового для первоклассников вида работы.

Линия систематизации знаний, полученных в букварный период, является композиционным стержнем учебника и сюжетно разворачивается как процесс обучения робота Сам Самыча первоклассниками. Так для ребят возникает мотив еще раз повторить и обобщить все то, что они узнали из Букваря. Ведь для того, чтобы научить робота читать и писать, надо все «разложить по полочкам» в собственной голове. На мотивационных страничках часто повторяется один и тот же сюжетный ход: Сам Самыч пробует писать слова, высказывания, и каждый раз дети обнаруживают, что они еще не обо всем рассказали роботу, о чем свидетельствуют его ошибки. По характеру ошибок ученики догадываются о том, что ими было упущено, чему

из того, что им самим известно, еще надо научить Сам Самыча. В результате и робот научится тому, что уже умеют ребята, и первоклассники преобразуют свои знания в систему.

Введение алгоритма списывания — чрезвычайно важная и вместе с тем очень трудоемкая задача. Основная цель этого вида работы — формирование у учащихся активной орфографической ориентировки при любой работе с текстом. Человек, имеющий такую ориентировку, удерживает орфографическую форму текста (имеет установку на ее запоминание) не только в специально организованных условиях, например при выполнении орфографических упражнений, но и при обычном чтении. Тогда любой печатный текст для такого человека становится источником орфографических образцов, которые запоминаются им произвольно¹.

Для того чтобы такая ориентировка сформировалась, учащийся должен научиться списывать текст по особым правилам (см. с. 11–12 по учебнику). Важнейшее требование, которое необходимо соблюдать для эффективности списывания, — это оперирование целостной смысловой единицей (высказыванием). То есть ребенок должен списывать не по слову (прочитал слово, запомнил, как оно написано, записал его), а *целыми высказываниями*. Конечно, для того чтобы первоклассник научился так списывать, нужны специальные условия. Они-то и зафиксированы в правилах списывания.

Первое условие — смысловая ориентировка: для того чтобы ребенок запомнил высказывание, он должен его прочитать так, как говорят (орфоэпически), и понять (п. 1, с. 11). Далее — контрольное действие: повторив еще раз высказывание, ребенок проверяет по модели (они даны в рабочей тетради), все ли слова высказывания он запомнил. Если ребенок работает в обычной тетради, он сам составляет модель высказывания, которая поможет проверить, не забыл ли он какое-нибудь слово [особое внимание обращается на служебные слова (п. 2, с. 11)]. Подчеркнем, что эта модель отражает лишь количество слов в высказывании и то, какие они — самостоятельные или служебные. Кстати, заметим по ходу, что, если поставить перед первоклассником задачу запомнить несколько отдельных, не связанных по смыслу слов, он сможет воспроизвести лишь 4–5 слов.

¹ Более подробно о списывании см. в следующих статьях: *Репкин В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности*//Начальная школа, 1999. № 7; *Поль Е. В. Прием списывания как средство формирования орфографического навыка*//Начальная школа, 1997. № 1.

Если же попросить его воспроизвести *высказывание* из 6–8 слов, то ребенок легко запоминает его. Это неудивительно, ведь в речевом общении детям приходится удерживать в памяти и более длинные фразы. В модели п. 3 (с. 11) отражена слоговая структура каждого слова (ведь при письме ребенок будет диктовать себе по слогам). В случаях, когда служебное слово не является слогом, ребенку предлагается просто оставлять треугольничек.

Следующее условие — орфографическая ориентировка. С этой целью необходимо подчеркнуть в напечатанном высказывании (т. е. в книге или в рабочей тетради) все орфограммы и прочитать его по слогам, усиленно выделяя голосом и артикуляцией слоги, в которых есть орфограммы (п. 4, с. 11). Затем нужно закрыть книгу (или закрыть образец текста в рабочей тетради) и повторить точно так же высказывание по модели, при этом подчеркивая в ней слоги с орфограммами (п. 5, с. 11).

После всех перечисленных действий можно записать высказывание, *не глядя на образец* (закрыв его), обязательно диктуя себе по слогам, выделяя голосом слоги с орфограммами (п. 6, с. 11). Далее — опять контрольное действие: надо проверить запись, прочитав ее, выделяя слоги дужкой (п. 7, с. 12), затем подчеркнуть орфограммы, сверить их с орфограммами в образце (п. 8, с. 12).

Нельзя не согласиться с тем, что правила списывания в полной развертке выглядят громоздко и устрашающе. Тем не менее работа с моделями высказывания до письма, на наш взгляд, должна обеспечить маленькому школьнику эффективное запоминание высказываний, их структуры и орфографических особенностей. А фиксация действий проверки (рисование дужек и подчеркивание орфограмм) приучит детей к самоконтролю. В сущности, алгоритм списывания во многом напоминает алгоритм письма высказываний под диктовку по Букварю (с. 81). Так же, как и алгоритм письма высказываний в букварном периоде, алгоритм списывания постепенно упрощается. В учебнике 1-го класса зафиксирован момент, когда вполне можно отказаться от работы с первой моделью (упр. 31, с. 58–59). В то же время учителю следует ориентироваться на уровень своего собственного класса: если дети легко запоминают высказывание, не пропускают слов, хорошо выделяют служебные слова, алгоритм можно упростить и раньше. Хотя возможно, что для некоторых ребят работа с первой моделью

все же будет необходима. В дальнейшем при организации списывания во 2-м классе можно будет снять и составление второй модели.

Чтобы создать необходимые технические условия осуществления ребенком такого списывания, мы настоятельно рекомендуем пользоваться рабочей тетрадью по русскому языку для 1-го класса (РТ). Эта тетрадь является обязательной частью комплекта учебных пособий для 1-го класса. Пособие специально организовано так, что работать в ней ребенок сможет только при условии соблюдения требований, предъявляемых к списыванию. Использование РТ исключает возможность превращения списывания в простое копирование, «перерисовывание» слов. После выполнения ребенком всех заданий по списыванию РТ превращается в сборничек рассказов, записанных им самим.

Задания в РТ соотнесены с упражнениями учебника. Все тексты для списывания, имеющиеся в учебнике, помещены и в РТ. Рядом с номером упражнения учебника, которое выполняется в РТ, стоит специальный знак. Кроме того, РТ располагает дополнительным материалом для списывания (ведь в случае недостатка материала составление текста, в котором произношение не расходится с написанием, может оказаться для учителя весьма нелегкой задачей). Этот материал учитель может использовать в резервное время, но только на уроке: в период формирования алгоритма списывания задавать его на дом бесполезно и даже вредно. Кроме текстов для списывания в тетради содержатся задания на корректуру записанных текстов, а также упражнения для совершенствования графических навыков письма.

Тексты для списывания в основном искусственны (т. е. специально сконструированы авторами с определенными дидактическими целями) и потому, к сожалению, далеки от образцов художественной литературы. Помимо совпадения произношения и написания они соответствуют и другим требованиям: постепенное усложнение длины и структуры высказываний, последовательное увеличение объема текстов, насыщение орфограммами определенных типов, соответствующих разным этапам повторения, ограниченное употребление не знакомых ребенку знаков препинания, прозрачность смыслового плана текста и т. п.

Обе задачи послебукварного периода: систематизация предыдущих знаний и работа над списыванием — решаются па-

раллельно, практически на каждом уроке. Примерное тематическое планирование составлено с таким расчетом, чтобы на каждом уроке учащиеся помимо выполнения заданий по основной теме упражнялись в списывании — иначе не удастся сформировать это действие за такой небольшой срок¹. Это означает, что реально дети успевают списать (если они действительно выдерживают правила алгоритма) всего два-три высказывания за урок. Поэтому учителю придется дробить каждый текст для списывания на две, а иногда и на три части. В планировании, приведенном ниже, указан рекомендуемый объем для списывания из упражнения на каждый урок. Так, например, запись упр. 6 (1, 2) означает, что на данном уроке рекомендуется списать два первых высказывания из текста. С этой точки зрения списывание опять-таки удобнее выполнять в РТ — в ней в итоге будут записаны все тексты целиком.

Все тексты для списывания предназначены для решения еще одной задачи — формирования навыка чтения. Как известно, эта задача не характерна для курса русского языка. Тем не менее для совершенствования умения читать правильно, выразительно, сознательно и с достаточной скоростью должна быть построена специальная методическая система на особом дидактическом материале. На наш взгляд, тексты, составленные для списывания, могут стать таким дидактическим материалом. Они просты по смыслу и интонационно, небольшие по объему, в то же время состоят из высказываний разного типа. Во всех текстах для списывания проставлено тактовое ударение — оно поможет прочесть каждое высказывание так, «как читают взрослые».

В будущем ребенок должен сам овладеть постановкой тактового ударения и делением высказывания на такты. Поскольку последнее часто совпадает с актуальным членением предложения², ребенка необходимо научить находить смысловые части в высказывании (тему и реме). Указанное умение важно и в отношении развития речи: знание о теме и реме поможет ребенку при построении собственного высказывания,

¹ При планировании учебного материала надо иметь в виду, что в 1-м классе домашние задания не предусматриваются.

² Актуальное членение предложения — выделение в нем компонентов, частей, которые различаются характером коммуникативной нагрузки, участием в сообщении конкретной семантики высказывания. Одни выступают как исходные, заключающие уже известный участникам общения смысл (тема), вторые сообщают новое, неизвестное (рема). Более подробно см.: Краткий справочник по современному русскому языку/под ред. П. А. Леканта. — М.: Высшая школа, 1991. С. 271–273.

а затем и текста, структура которого согласуется со структурой высказывания. Выделение смысловых частей высказывания вводится в последнем параграфе учебника (с. 78–79). Указанные термины не употребляются, используются формулы: «о ком (или о чем) сообщается» и «что сообщается» — для высказываний-сообщений (т. е. повествовательных); «о ком (о чем) спрашивается» и «что спрашивается» — для высказываний-вопросов. Важно понимать, что актуальное членение (выделение темы и ремы) принципиально не совпадает с грамматическим строем предложения и вообще от него не зависит, хотя используемые формулы ностальгически напоминают учителю способы нахождения подлежащего и сказуемого. Учитывая этот момент, авторы учебника предлагают для анализа такое высказывание, где грамматический разбор отличается от актуального членения: *Брату нужны книги* (с. 78). Обращаем внимание и на знаки, выделяющие тему и рему: они отличаются от знаков подлежащего и сказуемого, могут относиться к нескольким словам, тема обозначена пунктиром, так как это необязательный элемент высказывания¹. Еще раз подчеркнем, что умение анализировать смысловую структуру высказывания дает большие возможности для перевода ребенка с «пословного» чтения на тактовое (синтагматическое) и затем фразовое. Последнее является непременным условием для того, чтобы чтение ребенка стало подлинно смысловым, пробуждающим интерес к книге.

Так как весь учебник 1 класса представляет собой систематизацию букварного материала, естественно, в нем отсутствует повторительный параграф, располагающийся обычно в конце учебника. Заменяющая его статья «Что же было самым главным?» рассчитана на то, чтобы помочь детям осознать эвристический характер их работы в течение года.

¹ Напомним, что на данном этапе обучения сознательно используется термин «высказывание», который, с одной стороны, является для детей семантически более содержательным, чем «предложение», а с другой — более точно фиксирует действительный предмет изучения. Понятие о предложении и его соотношении с высказыванием будут специально рассматриваться при изучении синтаксических единиц языка в 4 классе.

Комментарий к разделам учебника

Введение правил списывания (с. 10–12 учебника) желательно осуществить на первом же уроке русского языка, после знакомства с учебником и рабочей тетрадью.

Познакомив первоклассников с героями учебника (для этого можно использовать обращение авторов к ребятам на с. 3–4 учебника), учитель может спросить у учеников, хотят ли они вместе с Машей, Алешей и Петей учить робота писать. Получив положительный ответ, учитель может перейти к работе с упр. 1 (с. 10–12), в котором зафиксированы правила списывания (их можно ввести от лица дедушки Уса). Здесь же дети знакомятся с рабочей тетрадью, в которой они будут выполнять все упражнения по списыванию.

§ 1. Чего больше: гласных звуков или гласных букв?

Основная задача первого раздела — систематизация знаний о работе гласных букв. Для того чтобы дать точный ответ на вопрос параграфа, необходимо составить таблицу гласных букв, которая, по сути, воспроизводит букварную «ленту букв» гласных. При заполнении таблицы учащиеся еще раз восстанавливают способ обозначения твердости-мягкости согласных с помощью гласных. Обобщаются знания о работе гласных букв в разных позициях (в начале слова и после согласной буквы). Всего на изучение первого раздела отводится 5 часов. Звездочкой отмечены дополнительные задания, которые выполняются по усмотрению учителя, буквами ДЛ — задания для любознательных.

В каждом разделе запланирован резерв по 4 часа. Он позволяет легко использовать данное планирование к условиям 3, 4 и 5 часов русского языка в неделю.

Примерное тематическое планирование по § 1

№	Тема	Материал учебника по теме	Материал для списывания	
			по учебнику	по РТ
1	Знакомство с героями учебника Правила списывания § 1. Чего больше: гласных звуков или гласных букв?	С. 3–4 С. 10–12 С. 5–23	Упр. 1	С. 5–6
2	Постановка задачи. Работа гласных букв по обозначению твердости и мягкости согласных	С. 5–7, задан. 1	Упр. 2 (1, 2)	С. 9–11
3	*	Упр. 3, 4	Упр. 2 (3–5)	С. 9–10
4	Составление таблицы гласных букв	Задан. 2, 3, упр. 5	Упр. 6 (1)	С. 13–14
5	Работа гласной буквы в разных позициях	Задан. 4 Упр. 7*, 8*	Упр. 6 (2, 3)	С. 13–14
ДЛ	Дополнительный материал «Можно ли без букв?» Резерв — 4 часа	Упр. 9		

§ 2. Чего больше: согласных звуков или согласных букв?

Основная задача второго раздела — систематизация знаний учащихся о работе согласных букв. Для того чтобы ответить на вопрос параграфа, ребята анализируют ряд слов и вспоминают о важной особенности большинства русских согласных букв: одна такая буква может обозначать как твердый, так и мягкий согласный звук. Учащиеся составляют списки согласных букв, различая буквы, которые выполняют две работы, и буквы, каждая из которых выполняет одну работу, т. е. может обозначать только один согласный звук. Восстанавливаются и обобщаются способы обозначения твердости-мягкости согласных: с помощью гласных букв, если согласный стоит перед гласным, или с помощью мягкого знака, если согласный стоит не перед гласным. На изучение второго раздела отводится 5 часов.

Примерное тематическое планирование по § 2

№	Тема	Материал учебника по теме	Материал для списывания	
			по учебнику	по РТ
	§ 2. Чего больше: согласных звуков или согласных букв?	С. 24–34		
1	Обозначение пары согласных звуков по твердости-мягкости одной буквой	Задан. 1	Упр. 11	С. 15–17
2	*	Упр. 10	Упр. 12 (1, 2)	С. 19–20
3	Согласные буквы, обозначающие парные и непарные согласные звуки	Задан. 2	Упр. 12 (3, 4)	С. 19–20
4	Обозначение мягкости согласных с помощью буквы Ь. Рифма (наблюдение)	Упр. 13*, 14, 15		—
5	Систематизация знаний о работе согласных букв	Задан. 3, упр. 17 (устно)	Упр. 16	С. 21–22
ДЛ	Дополнительный материал «История со звуками» Резерв — 4 часа	Упр. 18* Упр. 19		

§ 3. Какими буквами обозначается звук [й'] ?

Основная задача этого раздела — систематизировать знания учащихся о разных способах обозначения звука [й']. Обнаружив ошибки Сам Самыча, ребята должны вспомнить о том, что звук [й'] особый, он все время меняет свои «одежки». Его обозначение зависит от той позиции, которую занимает звук [й'] в слове. И об этом нужно специально рассказать роботу. Так как лучше всего робот воспринимает модели и схемы, ученики составляют для него карточки с позициями и буквами для данных позиций. Эту работу детям наиболее удобно выполнять в группах. С одной стороны, ученики в достаточной мере владеют материалом, чтобы справиться с ней без учителя. С другой — такого рода задание, состоящее из нескольких операций (они расписаны в задан. 2), удобно для обучения их коллективно-распределенной деятельности: ребята могут выполнять каждую операцию по очереди, контролируя при

этом друг друга. После выполнения групповой работы учителю необходимо организовать общеклассное обсуждение результатов работы.

На изучение этого раздела отводится 5 часов.

Примерное тематическое планирование по § 3

№	Тема	Материал учебника по теме	Материал для списывания	
			по учебнику	по РТ
	§ 3. Какими буквами обозначается звук [й'] ?	С. 35–49		
1	Постановка задачи. Разные способы обозначения звука [й']	С. 35–36 Задан. 1, упр. 20	Упр. 21 (1, 2)	С. 23–25
2	Обозначение звука [й'] с помощью буквы Й и букв Я, Е, Ё, Ю	Задан. 2	Упр. 21 (3, 4)	С. 23–25
3	Обозначение звука [й'] с помощью букв Ъ (Ъ) и букв Я, Е, Ё, Ю, И	Задан. 3, упр. 22	Упр. 21 (5, 6)	С. 23–25
4	*	Упр. 23	Упр. 24 (1, 2)	С. 27–29
5	Систематизация знаний о способах обозначения звука [й'] Дополнительный материал	Задан. 4, упр. 25*, 26 Упр. 28*	Упр. 24 (3, 5), 27*	С. 27–29, 31–33 С. 31–33
<i>ДЛ</i>	«Безработная буква» «Странное имя буквы» Резерв — 4 часа	Упр. 29 Упр. 30		

§ 4. Что мы знаем об орфограммах?

Основная задача этого раздела состоит в обобщении учащимися сведений об орфограммах, о разграничении их по принципу «умею проверять» или «не умею проверять».

В этом параграфе уточняется представление учеников об орфограмме «И, Ы после Ц». В результате наблюдений над написанием слов с этой орфограммой ребята приходят к выводу, что если сочетание [цы] находится в самом конце слова, можно смело писать букву Ы после Ц. Если же сочетание [цы] находится не в конце, а в середине или в начале слова, то возможна и буква Ы и буква И после Ц. В этом случае ученики не могут самостоятельно решить эту орфографическую задачу. Разумеется, речь идет о случаях, когда на [цы] падает ударение.

Для записи по слуху учитель должен предлагать только такой материал, где произношение не расходится с написанием. В нем могут быть лишь такие орфограммы, которые ребенок умеет проверять сам. При организации списывания в текстах могут и должны встречаться орфограммы типа «И, Ы после Ц», «О–Ё после шипящих», «разделительные Ъ и Ь для обозначения звука [й’]», т. е. те орфограммы, которые ребенок уже умеет находить, но не умеет проверять и определять их правописание на слух.

На изучение этого раздела отводится 9 ч.

Примерное тематическое планирование по § 4

№	Тема	Материал учебника по теме	Материал для списывания	
			по учебнику	по РТ
	§ 4. Что мы знаем об орфограммах?	С. 50–70		
1	Постановка задачи. Употребление гласных букв А, У, И, Е после букв, обозначающих непарные по твердости–мягкости звуки	С. 50–52 Задан. 1, упр. 32	Упр. 31 (1, 2)	С. 35–36
2	*	Упр. 33		С. 35–36
3	Выбор букв И–Ы после Ц. Употребление буквы Ы в конце слова	Задан. 2, упр. 34	—	—
4	*	Упр. 36	Упр. 35	С. 37–38
5	Правописание сочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН	Задан. 3, упр. 37	Упр. 38	С. 39–40
6	Выбор букв О–Ё после букв шипящих	Задан. 4, упр. 39	Упр. 38 Упр. 40*	С. 41–43
7	Обозначение звука [й’] с помощью разделительных Ъ и Ь и букв Я, Е, Ё, Ю, И	Задан. 5, упр. 41	Упр. 42*, 43*	С. 45–46, 45–47
8	Систематизация орфограмм. Составление таблицы орфограмм	Задан. 6, упр. 44	Упр. 46 (1–3)	С. 47–48
9	*	Упр. 45	Упр. 46 (4–7)	С. 47–48
ДЛ	«Буква-скромница» Резерв — 4 часа	Упр. 47		

§ 5. Как записать высказывание?

В последнем разделе решается одновременно несколько задач:

- повторяются правила оформления высказывания на письме (орфограмма пробела, орфограмма начала и конца высказывания, орфограмма большой буквы в именах собственных);
- обращается внимание учеников на оформление высказывания-сообщения и высказывания-вопроса, выясняется смысл этих типов высказываний;
- проводятся наблюдения над смысловыми частями высказывания, что важно в отношении как развития речи — умения конструировать высказывание, так и формирования навыка выразительного чтения.

На изучение этого раздела отводится 6 часов.

Примерное тематическое планирование по § 5

№	Тема	Материал учебника по теме	Материал для списывания	
			по учебнику	по РТ
	§ 5. Как записать высказывание?	С. 71–86		
1	Постановка задачи. Орфограмма пробела. Оформление начала и конца высказывания на письме	С. 71–72 Задан. 1, 2, упр. 48	Упр. 49 (1–3)	С. 55–57
2	Орфограмма большой буквы в именах собственных	Упр. 50	Упр. 49 (4–6)	С. 55–57
3	Оформление высказывания-сообщения и высказывания-вопроса на письме	Задан. 3	Упр. 52*, 54 (1–3)	С. 57–59, 61–62
4	Смысловые части высказывания (наблюдения)	Упр. 51	Упр. 54 (4–8)	С. 61–62
5	Систематизация знаний по теме.	Упр. 53*, 55		
6	Что же было самым главным?	С. 87–89		
ДЛ	«Задача про высказывание» Резерв — 4 часа	Упр. 56		

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Сегодня становится совершенно очевидным, что стремительный прогресс в информатизации и компьютеризации в российском образовании открывает большие возможности для использования в обучении электронных образовательных ресурсов (ЭОР). С появлением в школьной практике первых образцов ЭОР возникает необходимость осмыслить их особые функции, оценить потенциал с точки зрения не только их эффективности в обучении и занимательности для учащихся, но и развития их личностных качеств, важнейшие из которых — *желание и умение учиться самостоятельно*. Ведь в соответствии с **новым стандартом образования** это ключевая компетенция и важнейший результат обучения в школе! Вместе с тем очень важно понять, чем должны отличаться ЭОР от привычного всем учебника на бумажном носителе, какие принципиально новые возможности (не только организационно-технические, но главным образом содержательные!) дает это новое дидактическое средство для обучения школьников.

Приходится признать, что многие попытки создания и ЭОР, и электронных учебников пока «грешат» акцентом прежде всего на оживляющую учебный материал «упаковку», внешние мультимедийные эффекты. Это, безусловно, тоже важно и играет свою роль в привлечении внимания ребенка и поддержании его интереса к изучению предмета. Вместе с тем очевидно, что использование интерактивных электронных образовательных ресурсов, вписанных в электронный учебник или используемых наряду с бумажным УМК, может создавать уникальные возможности для развития *учебной самостоятельности школьников*. С нашей точки зрения, ЭОР должны не дублировать воспроизводящую форму обучения традиционных учебников, а *инициировать собственную поисковую активность ребенка*. Именно такая концепция ЭОР соответствует современным требованиям **нового стандарта образования**, который ориентирован на **системно-деятельностный подход**, где главной целью обучения является развитие желания и умения ребенка учиться.

Именно такой подход положен нами в основу разработки предлагаемого электронного продукта. Его особенности во многом определяются еще и тем, что эти ЭОР для младших

школьников. И очень важно, чтобы они не были скучными! В них действуют персонажи, диалоги между которыми представлены анимациями. Просматривая их частично или полностью, самостоятельно или вместе с одноклассниками под руководством учителя, ребенок вовлекается в обсуждение вопросов, которые актуализируют изучение каждой новой темы, позволяют рассмотреть изучаемый материал с разных точек зрения. Все интерактивные задания ЭОР также снабжены анимацией, тексты заданий и результаты их проверки озвучены. Таким образом, если ребенок еще недостаточно хорошо читает самостоятельно (например, в 1 классе), он все равно может сам выполнить задание и проверить свой результат с помощью компьютера.

Мы рассматриваем предлагаемые нами электронные ресурсы как один из вариантов концептуального решения электронного контента для малышей. В будущем предполагается разработка и совершенствование модели *электронного учебника* для всех учебников начальной школы, имеющих полиграфическое воплощение. В дальнейшем планируется создание электронных учебников и для 5–9 классов, сопровождающих полиграфические аналоги. Кроме того, в рамках дальнейшего совершенствования предлагаемого электронного продукта авторами ставится задача адаптации модели учебника к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (слабослышащих, слабовидящих и др.), а также к условиям дистанционного образования.

Предлагаемое электронное приложение является сопровождением учебно-методического комплекта по русскому языку для 1 класса, разработанного авторами В. В. Репкиным, Е. В. Восторговой и др. Указанный комплект выходит в издательстве «БИНОМ. Лаборатория знаний» и успешно используется в общеобразовательных организациях регионов РФ. Его эффективность для начального обучения русскому языку доказана многократными мониторингами, которые свидетельствуют о высоком уровне функциональной языковой и речевой грамотности обучающихся, об их желании и умении учиться. Эти результаты во многом обеспечены своеобразием построения содержательной логики курса (более подробно об этом см. в предыдущем разделе), а также особенностями реализации этого содержания в композиционном и методическом решении учебника — основного компонента УМК.

Учебник по русскому языку для 1 класса полностью соответствует требованиям нового стандарта начального об-

разования, успешно прошел экспертизу РАО и РАН на соответствие ФГОС, входит в Федеральный перечень учебников.

Однако многолетний опыт использования издаваемого УМК в общеобразовательных школах показал, что, несмотря на его методическую полноту (наличие учебников, рабочих тетрадей для учащихся, методических пособий для учителя) и дидактическую самодостаточность, достижение новых целей образования, которые ставятся перед современной начальной школой, сопряжено с некоторыми существенными трудностями:

1. Поскольку обучение в начальной школе организуется в основном в форме коллективно распределенной деятельности, чрезвычайно трудно создать реальные условия для **индивидуализации учебных действий учащихся, для развития учебной самостоятельности**, обеспечить возможности для собственных поисковых действий **каждого** ребенка, проведения им пусть небольшого, но самостоятельного исследования.

2. При отработке вводимых знаний, умений и навыков учителю часто не удается реализовать **дифференцированный подход**, создать условия для **индивидуальных коррекционных программ учащихся**, предоставить ребенку возможность самостоятельно оценивать свои результаты и отслеживать собственную положительную динамику в усвоении предмета, т. е. фактически развивать его **оценочную самостоятельность**.

3. В силу технических причин (ограниченность объема любого издания, дороговизна изданных справочных и дидактических пособий) трудно создать условия для развития такого важнейшего общеучебного умения, как **ориентация в широком информационном пространстве**, в том числе использование **поисковых справочных систем** в целях решения учебно-практических задач. Между тем построение содержания обучения родному языку в данном УМК постоянно нацеливает учащегося на пользование различными информационными источниками.

4. В силу тех же и иных обстоятельств в школе крайне недостаточно поддерживается **познавательный интерес** продвинутых и одаренных учащихся к языковым явлениям, находящимся за рамками изучаемого предметного минимума. Возможности описания и демонстрации интересных языковых фактов и явлений в любом издаваемом УМК ограничены стилем и форматом школьного учебника.

Очевидно, что указанные трудности снижают эффективность использования любого бумажного учебника как средства *формирования учебной деятельности* ребенка — а это ключевая задача начального образования в рамках нового стандарта. Использование в учебном процессе предлагаемого электронного приложения позволит во многом преодолеть перечисленные недостатки и, несомненно, повысит развивающий и общеобразовательный потенциал названного УМК, даст возможность реализовать обучение родному языку на качественно новом уровне.

Использование интерактивных электронных ресурсов открывает новые перспективы для обучения русскому языку в начальных классах, так как дает принципиально новые возможности для формирования *учебной самостоятельности* младших школьников, заключающиеся в возможности:

— построения *индивидуальной образовательной траектории* для ученика, организации его индивидуального исследовательского действия как в классе (для последующего сопоставления результатов с результатами других учеников), так и дома (например, в случае болезни);

— создания условий для *самостоятельного выбора* учащимся уровня сложности заданий, осуществления их самостоятельного анализа и последующей коррекции — создания, таким образом, оптимальных условий для *индивидуальной отработки навыков*;

— организации широкого доступа ученика к информационным источникам (детской лингвистической энциклопедии; универсальному лингвистическому словарю, где слово представлено одновременно в нескольких аспектах; орфографическому справочнику для поиска способа проверки той или иной орфограммы; школьному справочнику лингвистических терминов и пр.), автоматизации информационно-поисковой деятельности учащихся на базе перечисленных ресурсов;

— организации содержательной коммуникации каждого ребенка с другими учениками класса и учащимися других классов и школ в форме письменной дискуссии (что влечет за собой естественное развитие письменной речи), вступления любого ребенка в виртуальный диалог с персонажами учебника (благодаря введенной в учебник анимации), что повышает долю участия ребенка в процессе обучения и усиливает учебную мотивацию.

Таким образом, основная **роль** предлагаемого электронного приложения к учебнику по русскому языку — создание оптимальных условий для индивидуализации учебных действий младших школьников, увеличения доли самостоятельности и меры участия каждого ученика в учебном процессе, обеспечения его более свободной ориентировки в содержании курса и лучшего усвоения материала, поддержки и развития познавательного интереса — иными словами, создание более благоприятных условий для развития таких качеств личности, которые определяют успешность его дальнейшего обучения и желание учиться.

Среди ЭОР, предлагаемых первоклассникам, значительное место занимают анимации (диалоги между персонажами учебника), интерактивные игры, тесты и задания с проверкой результата, которые также анимированы и озвучены. Кроме того, в состав ЭОР входят слайды с возможностью печати — это таблицы, схемы и модели.

Основой цифровых иллюстративных и интерактивных мультимедийных компонентов приложения к учебнику для 1 класса являются цифровые образовательные ресурсы, размещенные в Федеральной государственной коллекции Минобрнауки России — www.school-collection.edu.ru. Учебники для 2, 3 и 4 классов также снабжены в коллекции цифровыми образовательными ресурсами, иллюстрирующими и дополняющими каждый параграф указанных учебников (всего их более 1000). Кроме того, в Единой коллекции цифровых ресурсов в рамках ИУМК, носящего название «Новая начальная школа», представлены ЦОР, разработанные на основе содержания указанных учебников по русскому языку, которые также в будущем могут быть использованы в контенте электронных приложений к учебникам для 2–4 классов.

Многообразию всех указанных ресурсов по русскому языку для 1–4 классов можно свести к следующим типам, различающимся по обучающей цели:

— специальные средства обучения, позволяющие учащимся самостоятельно разворачивать небольшое исследование — искать новый способ решения учебно-практических задач, конструировать некоторые лингвистические понятия и проверять «действенность» полученных определений на широком материале, конструировать орфографические правила и проверять их «действенность» при проверке орфограмм;

— средства, нацеленные на закрепление введенных способов действий (правил, определений), на организацию ин-

дивидуальной траектории коррекции орфографического навыка и практического усвоения лингвистических понятий с возможностями самодиагностики учащимся его достижений; средства контроля и учета достижений каждого учащегося по указанным направлениям учителем;

— электронные образовательные ресурсы, обеспечивающие младшему школьнику овладение умением пользоваться информационно-поисковой системой (например, орфографическим справочником), ориентироваться в широком информационном пространстве (например, толковым словарем и другими типами лингвистических справочников).

При разработке ЭОР к УМК по русскому языку для начальных классов ставились определенные задачи по достижению новых качеств обучения, которые могут быть обеспечены только при использовании данных электронных ресурсов, а именно:

— существенно повысить качество усвоения **орфографических и пунктуационных норм**, изучаемых в начальной школе, во-первых, за счет индивидуализации процесса их отработки, во-вторых, за счет увеличения объема отработочных упражнений (тестовые задания требуют только решения орфографических задач — нет необходимости полной записи текста с орфограммами, следовательно, за одну и ту же единицу времени — например, при выполнении домашней работы — ученик может выполнить гораздо большее количество упражнений);

— обеспечить усвоение на более осознанном уровне **правил и лингвистических понятий**, так как они будут в большей степени «продуктом» самого ребенка (если они появились в результате его собственных поисковых действий на основе электронных образовательных ресурсов);

— достичь более высокого уровня в **развитии речи**, особенно монологической (в результате практики работы по редактированию разнообразных текстов, их оформления, структурирования, продуцирования собственных текстов в целях аргументирования своей точки зрения по тому или иному вопросу курса в рамках письменной дискуссии).

Кроме того, как уже было сказано, обучение с использованием ЭОР, а в будущем и электронного учебника позволит создать условия для индивидуализации тех способностей детей, которые при бумажном УМК в большей степени формируются как коллективные способности класса.

Вместе с тем использование ЭОР в учебном процессе означает отказа от естественной для начальной школы формы коллективно распределенной деятельности. Напротив, организационные возможности проведения урока существенно расширяются. Перечислим основные рекомендуемые *формы организации деятельности* учащихся при использовании ЭОР на уроках:

- коллективно-распределенное (всем классом, в группах) и индивидуальное исследование;
- индивидуальный информационный поиск;
- письменная дискуссия между учащимися (начиная с 2–3 класса);
- детские творческие работы (проекты, сообщения, журналы сочинений, дневник событий на уроке и пр.);
- различные дидактические игры;
- конструирование (формулировка правил, определений лингвистических понятий, схем и моделей слова, предложения, текста);
- практические работы (конструирование и редакция текста, корректура, осуществление языковых разборов);
- тренировка (орфографический и пунктуационный тренинг);
- выбор индивидуальной образовательной траектории и движение по ней (самостоятельная работа на факультативном материале);
- зачетные работы (тесты, разборы, ответы на контрольные вопросы и пр.).

Использование ЭОР также дает возможность разнообразить *формы оценивания* результатов обучения младших школьников по различным параметрам:

- тестовые методики проверки знаний, умений и навыков, оснащенные схемой анализа ее результатов и последующей программой коррекции с учетом выявленных пробелов;
- диагностика понятийного продвижения, основанная на анализе учителем подбора ребенком необходимых вставок в лингвистический текст, выполнения тестовых заданий на конфликтном языковом материале;
- разные типы портфолио ученика, сменяющие друг друга на протяжении четырех лет обучения («рабочие» портфолио, предметно-показательные портфолио, навыковые портфолио и пр.).

Использование ЭОР существенно облегчит учителю *процесс подготовки и проведения урока*:

- при тестировании знаний учащихся (распечатка или работа у компьютера поочередно, выборочно);
- при демонстрации иллюстративного материала, а также при создании проблемной ситуации (демонстрация анимации с участием персонажей учебника);
- при визуализации таблиц и других справочных материалов;
- при обсуждении проблематики урока, составлении схем и моделей;
- при обсуждении материалов для контрольной работы, фиксации параметров ее оценивания;
- при подготовке учителем материалов для проболевшего ребенка;
- при демонстрации дополнительного текстового и иллюстративного учебного материала, не содержащегося в детских учебниках.

Несмотря на многофункциональность электронных образовательных ресурсов, их использование в реальном учебном процессе не потребует от учителя специальных навыков. Перечислим элементарные навыки, которыми должен владеть учитель, использующий предлагаемое электронное приложение:

- уметь пользоваться персональным компьютером (ПК) и его основными подсистемами (клавиатура, мышь, устройство чтения компакт-дисков, печатающее устройство, монитор, мультимедиа-проектор);
- уметь пользоваться основными сервисами и процедурами установленной операционной системы и приложений (включение, выключение и перезагрузка компьютера, авторизация пользователя, меню «Пуск», запуск и завершение работы программ, работа с файлами).

Перечислим также необходимое оборудование для использования ЭОР (минимальные требования):

- персональный компьютер для учителя, оснащенный операционной системой Windows 2000, XP, Vista, средствами визуализации и прослушивания медиа-приложений: устройством чтения компакт-дисков, звуковой подсистемой, мультимедиа-проектором (один на класс), принтером;
- компьютерный класс на основе локальной информационно-вычислительной сети.

С точки зрения структурной организации все вызываемые цифровые объекты, прилагаемые к учебникам 1–4 классов, можно разделить на две группы: готовые и неготовые (кон-

струируемые, достраиваемые ребенком в интерактивном режиме).

К готовым ресурсам можно отнести следующие типы объектов.

Справочники:

- справочник с гибкой системой ссылок (комплексный словарь, в котором отражены практически все аспекты основной языковой единицы — слова; поисковая энциклопедия языковых явлений и фактов¹);
- справочник алгоритмов (действий по орфографическим правилам).

Тесты:

- проверочные работы в форме теста;
- специальные работы для постановки задачи и мотивации изучения нового (предполагающие правильное выполнение с неправильным результатом);
- тесты, направленные на формирование сложного поэтапного действия (например, проверка орфограмм в определенной части слова), отсекающие возможности неправильного хода.

Практикумы:

- языковые и речевые практикумы (комбинирование и содержательная компоновка речевых и языковых единиц разного уровня): составление слова из морфем, морфемы из фонем (модельно представленных в виде кубиков — «кирпичиков»), предложения из словоформ, текста из частей и т. п.

Лаборатории:

- конструирование орфографического правила или определения лингвистического понятия на заданном материале;
- испытание сконструированного определения лингвистического понятия на широком языковом материале с целью его конкретизации.

Тренажеры:

- коррекционная программа по орфографии со стартовой диагностикой и разными траекториями индивидуальной коррекции;
- тренажер по разным видам разбора — фонетического, морфемного, морфологического, синтаксического.

Тексты:

- готовые тексты с редактором, позволяющим выбирать главные мысли и из них составлять автоматически план ответа, переставлять местами абзацы, подбирать нужные лингвистические примеры, вставлять пропущенные слова (синонимы) и пр.

Демонстрации:

- анимации;
- слайды со схемами, таблицами и другими материалами.

К неготовым электронным ресурсам можно отнести следующие объекты.

Справочник алгоритмов

1. Содержит систему заданий, нацеливающих учащихся на дифференцирование типов орфограмм, что приводит их к выводу о возможной структуре орфографического справочника (распределение правил в соответствии с типом орфограмм).

2. Установление типа орфограммы и исследование оснований того или иного написания приводит учащихся к формулированию орфографического правила, которое впоследствии может быть помещено ими в собственный орфографический справочник (в раздел, где помещены правила для соответствующего типа орфограмм).

Тексты:

• конструктор научно-популярного текста лингвистического содержания, в котором есть опорные фразы и пропущенные места для вставки, возможность переставлять местами абзацы, отдельные предложения, подбирать из данного списка примеры и пр.;

- конструктор лингвистических определений (правил).

«Зеркала»

• Личное портфолио ученика (включающее всевозможные таблицы и графики, отражающие личные достижения ребенка) как накопительная система.

Как следует из вышесказанного, предлагаемая концепция электронного приложения имеет те же цели, что и бумажный УМК по русскому языку, — создание условий для формирования субъекта учебной деятельности. Построение учебников в издаваемом УМК нацеливает учащихся на самостоятельную постановку учебной задачи. Затем детям предлагается система исследовательских заданий для поиска нового способа действия. Далее выстраивается система упражнений, выполнение которых должно обеспечить прочное усвоение найденного способа. Завершается каждый параграф учебника контрольным компонентом и специальным разделом «Для любознательных» для факультативного изучения.

В предлагаемом электронном приложении также будут представлены средства для постановки учебной задачи и поиска ее решения, для отработки применения и усвоения от-

крытого способа действия, для осуществления контроля над собственными знаниями и умениями. Поэтому содержательная специфика ЭОР полностью зависит от того этапа (конкретного места) в цикле решения учебной задачи, на котором предлагается их использовать. Каждый ЭОР имеет четкую привязку к тому или иному учебному материалу (как правило, к конкретному заданию или упражнению). Поурочное планирование, приведенное в настоящем пособии, поможет учителю легко сориентироваться, когда именно необходимо включать в работу на уроке тот или иной ресурс, а краткое описание содержания программ каждого года обучения поможет понять место и назначение каждой группы ресурсов с точки зрения решения учебных задач курса каждого класса (см. планирование на с. 106).

Еще раз подчеркнем, что основная ценность использования электронного учебника и сопровождающих его ЭОР — это возможность индивидуализировать учебный процесс, стимулируя тем самым учебную самостоятельность и поисковую активность каждого ученика.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭОР В 1 КЛАССЕ

Предлагаемые ЭОР могут использоваться и при выполнении домашних (или самостоятельных) заданий, и при работе в классе, и при выполнении работ обучающего и контрольного характера, работы над ошибками, при организации учителем тренинговой и коррекционной работы, а также во внеурочной деятельности (в особенности при изучении раздела «Для любознательных» в учебнике 1 класса и выполнении факультативных заданий).

Распределение ЭОР по урокам и материалу букваря и учебника 1 класса внутри каждого раздела отражено в **таблице**, приведенной ниже. Дана двойная нумерация уроков: первая — сквозная (в рамках всего букварного/послебукварного периода), вторая — в соответствии с тем поурочно-тематическим планированием, которое приведено в методическом пособии к каждому учебнику. Таким образом, учитель заранее ориентируется в том, как обеспечена та или иная тема в учебнике интерактивными электронными ресурсами. Вместе с тем следует иметь в виду, что ЭОР разнообразны: одни из них предлагают новые задания к упражнениям учебника, другие позволяют выполнить задания учебника с возможностью проверки, третьи дополняют имеющиеся или восполняют недостающие для отработки упражнения.

В таблице также указаны дидактическое название каждого ресурса и его учебный тип — это поможет учителю легко осуществить выбор того или иного ресурса для использования на конкретном уроке в зависимости от его типа, заранее учесть некоторые организационные и технические особенности выполнения данных заданий в классе.

Конечно, предлагаемое планирование имеет примерный характер. Учитель может выбирать по своему усмотрению те или иные ресурсы к урокам, выполнять их целиком или частично, ориентируясь на уровень подготовленности своего класса в целом и конкретных учеников. При возможности использования индивидуальных компьютеров на уроке и дома набор ЭОР фактически позволяет обеспечить индивидуальную траекторию в обучении каждому ученику.

Распределение ЭОР по урокам и материалу Букваря и учебника «Русский язык. 1 класс»

§	Раздел, учебный материал	Название ЭОР	Тип	Урок (сквозная нумерация в рамках букварного/послебукварного периода)	№урока (темы) по планированию
1	2	3	4	5	6
Букварь					
1	Формирование первоначальных представлений о слове	Зачем нужна речь	Речевой практикум	1	1
		Речь, дружба и общение	Анимация	2	1
		Дорожные знаки и их значение	Демонстрация	3	2
		Передача информации и знаки	Тест	2	2
		Ищем слова — названия предметов в лесу	Тренажер	3	3
		Ищем ошибки на картине Незнайки	Тренажер	4–5	4
		Кто где живет?	Речевой практикум	6–7	5
		Расскажи, что ты видишь на рисунке	Речевой практикум	6–7	5
		Восстанови события в сказке, вспомни ее название и расскажи ее	Речевой практикум	8–9	6
		Расположи рисунки в правильном порядке	Тест	10–11	7
		Составляем рассказ по картинкам	Речевой практикум	12–13	8
		Составляем рассказ по картинкам, придумаем свое окончание	Речевой практикум	14–15	9

1	2	3	4	5	6
1	Формирование первоначальных представлений о слове	Устная и письменная речь	Демонстрация	16–17	9
		Рисунки древних людей и их значение	Речевой практикум	18–19	10
		Рисунки и письмо	Речевой практикум	20	10
2	Звуковой анализ	Звуки вокруг нас	Демонстрация	21–22	1
		Слушаем и говорим	Демонстрация	23–24	2
		Слова и слоги: что растет на деревьях?	Тренажер	29	3
		Слоги и схемы слов	Тест	30	3
		Гласные звуки	Демонстрация	31–32	4
		Расколдуй слова: определи, какие звуки в них разные	Тест	37	6
		Побудь волшебником: выбирай звуки и изменяй слова	Лаборатория	38	6
		Гласные звуки: ударные и безударные	Тест	39	7
		Самые звонкие согласные звуки	Демонстрация	43–46	8
		Твердые и мягкие согласные звуки	Демонстрация	47–48	9
		Что любит Нуна, а что любит Нюня	Тест	49–52	10
3	Формирование действий письма и чтения	Буква А: пишем и печатаем. Буквы печатные, рукописные, заглавные и строчные	Демонстрация + тест	55	2
		Буква О: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	56	2
		Звук [У] — в словах, буква У — на странице Букваря	Тест	57	3

1	2	3	4	5	6
3	Формирование действий письма и чтения	Буква У: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	57	3
		Буква Ы: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	58	3
		Буква Э: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	59	4
		Буква Л, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	61	5
		Буква Л: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	62	5
		Буква М, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	63	5
		Буква М: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	64	5
		Буква Н: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	65	6
		Буква Р, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	66	6
		Буква Р: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	67	6
		Буква Р, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	66	6
		Звуки [М] и [М'] в словах, буква М — на страничке Букваря	Тест	69	7
		Поиграем! Для коровы — МУ, для кота — МЯУ	Лаборатория	69	7
		Буква Я: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	70	7
		Буква Ё, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	73	9
Буква Ё: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	74	9		

1	2	3	4	5	6
3	Формирование действий письма и чтения	Буква Е, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	75	9
		Буква Е: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	76	9
		Звук [И] — в словах, буква И — на страничке Букваря	Тест	77	9
		Буква И: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	78	9
		Буква Ю, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	79	
		Буква Ю: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	80	9
		Звуки [Г] и [Г'] в словах, буква М — на страничке Букваря	Тест	83	10
		Буква Г, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	83	10
		Буква К: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	87	11
		Буква Д, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	91	12
		Буква Д: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	92	12
		Буква Т: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	93	12
		Буква В, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	97	13
		Буква В: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	98	13
Буква Ф, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	100	13		

1	2	3	4	5	6
3	Формирование действий письма и чтения	Звуки [З] и [З'] в словах, буква М — на страничке Букваря	Тест	109	15
		Буква З, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	109	15
		Буква С: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	110	15
		Буква Б, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	117	16
		Новые слова со слогами БА и БУ	Тренажер	118	16
		Буква П, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	119	16
		Буква П: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	120	16
		Буква Х, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	125	17
		Буква Х: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	126	17
		Буква Ъ — на страничке Букваря	Тест	129	18
		Буква Ъ, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	130	18
		Буква Ы, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	135	19
		Буква Ы: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	136	19
		Звук [Ж] — в словах, буква Ж — на страничке Букваря	Тест	149	22
Буква Ж, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	149	22		

1	2	3	4	5	6
3	Формирование действий письма и чтения	Буква Ш, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	150	22
		Буква Ш: пишем и печатаем	Демонстрация + тест	150	22
		Звук [Ч] — в словах, буква Ч — на страничке Букваря	Тест	157	24
		Буква Ч, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	157	24
		Звук [Щ] — в словах, буква Щ — на страничке Букваря	Тренажер	158	24
		Буква Щ, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	158	24
		Звук [Ц] — в словах, буква Ц — на страничке Букваря	Тест	175	30
		Буква Ц, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	175	30
		Буква Ъ, слоги и слова: слушаем, читаем, пишем	Тренажер	187	32
		Стихотворение про буквы в алфавите	Анимация	195	33
		Поиграем! Собери алфавит	Тест	196	33
Объекты для 3–4-й четвертей					
Перечень ЭОР, используемых при изучении нескольких параграфов учебника (серий урока)					
4	Несколько	Таблица изученных орфограмм	Таблица		
Перечень ЭОР, используемых при изучении каждого из § учебника (урока)					

1	2	3	4	5	6
<i>Русский язык. Учебник. 1 класс</i>					
1	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? С. 5—7	Представление персонажей учебника	Анимация	1	1
	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? З. 1	Диалог персонажей по теме	Анимация	2	2
		Схемы работы гласных букв	Интерактивная модель	3	3
	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? З. 2	Диалог персонажей по теме	Анимация	4	4
	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? З. 3	Диалог персонажей по теме	Анимация	4	4
		Таблица гласных букв, обозначающих твердость и мягкость согласных	Тест	4	4
		Задание для формулировки вывода	Тест	4	4
	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? З. 4	Таблица гласных букв с одной и двумя работами	Таблица	5	5
	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? Упр. 7	Диалог персонажей по теме	Анимация	5	5
		Список слов для нумерации по алфавиту	Упражнение для сам. раб.	5	5
Чего больше: гласных звуков или гласных букв? Упр. 8	Диалог персонажей по теме	Анимация	5	5	
	Тестовая работа повышенной сложности на различение звуков и букв с проверкой	Текущий тест	5	5	

1	2	3	4	5	6
1	Чего больше: гласных звуков или гласных букв? Упр. 9	Иллюстрация алфавита семафорной азбуки	Иллюстрация	5	5
		Знаки семафорной азбуки	Анимация	5	5
		Задание на расшифровку слов с проверкой, № 1	Тест	5	5
		Задание на расшифровку слов с проверкой, № 2	Тест	5	5
		Задание на расшифровку слов с проверкой, № 3	Тест	5	5
		Задание на расшифровку слов с проверкой, № 4	Тест	5	5
2	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? З. 1	Конструктор формулировки вывода	Тест	6	1
	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? Упр. 14	Тест на нахождение рифмы с проверкой	Текущий тест	9	4
	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? З. 3	Диалог персонажей по теме	Анимация	10	5
	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? Упр. 15	Диалог персонажей по теме	Анимация	9	4
	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? Упр. 17	Текст с формулировками выводов по изученному параграфу и пропущенными словами	Интерактивный текст	10	5

1	2	3	4	5	6
2	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? Упр. 18	Диалог персонажей по теме	Анимация	10	5
	Чего больше: согласных звуков или согласных букв? Упр. 19	Диалог персонажей по теме	Анимация	10	5
		Упражнение на запись слов по образцу с проверкой, № 1	Упражнение для сам. раб.	10	5
		Упражнение на запись слов по образцу с проверкой, № 2	Упражнение для сам. раб.	10	5
	Упражнение на запись слов по образцу с проверкой, № 3	Упражнение для сам. раб.	10	5	
3	Какими буквами обозначается звук [й]? С. 35—36	Диалог персонажей по теме	Анимация	11	1
	Какими буквами обозначается звук [й]? Упр. 21	Тест с подчеркиванием букв, обозначающих звук [й]	Текущий тест	12	2
	Какими буквами обозначается звук [й]? З. 3	Тест с подчеркиванием букв, обозначающих звук [й]	Текущий тест	13	3
	Какими буквами обозначается звук [й]? Упр. 23	Диалог персонажей по теме	Анимация	14	4
		Тест с подчеркиванием слов со звуком [й]	Текущий тест	14	4
	Какими буквами обозначается звук [й]? З. 4	Диалог персонажей по теме	Анимация	15	5
Конструктор схемы с проверкой		Интеракт. модель	15	5	
3	Какими буквами обозначается звук [й]? Упр. 26	Конструктор таблицы способов обозначения звука [й]	Упражнение для сам. раб.	15	5

1	2	3	4	5	6
3	Какими буквами обозначается звук [й]? Упр. 28	Диалог персонажей по теме	Анимация	15	5
		Конструктор звуковой и буквенной записи слов (без проверки), № 1	Модель	15	5
		Конструктор звуковой и буквенной записи слов (без проверки), № 2	Модель	15	5
	Какими буквами обозначается звук [й]? Упр. 29	Диалог персонажей по теме	Анимация	15	5
	Что мы знаем об орфограммах? С. 50—52	Диалог персонажей по теме	Анимация	16	1
4	Что мы знаем об орфограммах? Упр. 32	Тест с подчеркиванием орфограмм с проверкой, № 1	Текущий тест	16	1
		Тест с подчеркиванием орфограмм с проверкой, № 2	Текущий тест	16	1
		Тест с подчеркиванием орфограмм с проверкой, № 3	Текущий тест	16	1
	Что мы знаем об орфограммах? З. 2	Конструктор правила правописания ЦИ-ЦЫ	Интерактивный текст	18	3
	Что мы знаем об орфограммах? Упр. 36	Тест с подчеркиванием орфограмм, № 1	Текущий тест	19	4
		Тест с подчеркиванием орфограмм, № 2	Текущий тест	19	4
	Что мы знаем об орфограммах? З. 3	Таблица обозначения мягких непарных согласных	Таблица	20	5
	Что мы знаем об орфограммах? З. 6	Диалог персонажей по теме	Анимация	23	8

1	2	3	4	5	6
5	Как записать высказывание? С. 71–70	Диалог персонажей по теме	Анимация	25	1
	Как записать высказывание? З. 1, упр. 48	Тест на вставку пробелов между словами	Текущий тест	25	1
		Тест на оформление границ высказывания	Текущий тест	25	1
	Как записать высказывание? З. 1, упр. 48	Тест на оформление границ высказывания	Текущий тест	25	1
	Как записать высказывание? З. 2	Диалог персонажей по теме	Анимация	25	1
		Тест на оформление границ высказывания, № 1	Текущий тест	25	1
		Тест на оформление границ высказывания, № 2	Текущий тест	25	1
	Как записать высказывание? З. 2, упр. 54	Тест на вставку пробелов между словами	Текущий тест	28	4
Как записать высказывание? Упр. 52	Тест на оформление границ высказывания	Текущий тест	27	3	
Как записать высказывание? Упр. 55	Тест с подчеркиванием орфограмм	Итоговый тест	29	5	
Что же было самым главным? С. 86—88	Диалог персонажей по теме	Анимация	30	6	

Навигатор по заданиям учебника для 1 класса, реализующим требования ФГОС НОО

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
1. Задания на достижение личностных результатов	
1. Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций	Текст «Дорогие ребята!» Текст «Познакомьтесь, ребята!», упр. 9, 30, 33, 38, 47, 49, 53 Текст «Что же было самым главным?»
2. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий	Упр. 2, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 21, 24, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 46, 52, 53, 54, 55
3. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 9 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, 4, упр. 29, 30 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 47 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 56
4. Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире	Упр. 9, 19, 29, 30, 47, 56

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
5. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 1, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 15, 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, упр. 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 34, 40, 41, 42 § 5, текст, «Опять ошибки!»? з. 1, 2, 3, упр. 50, 51, 56
6. Развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!» § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?» § 4, текст «Почему ошибся робот?» § 5, текст «Опять ошибки!», упр. 49
7. Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств	Упр. 35, 38, 39, 40, 46, 55
8. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания чувств других и сопереживания им людей	Упр. 6, 11, 16, 21, 27, 33, 38, 49, 52, 53
9. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 5, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, 4, упр. 26, 28, 29, 30 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 41, 47 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 56

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
10. Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат. Формирование бережного отношения к материальным и духовным ценностям	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!» § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?» § 4, текст «Почему ошибся робот?» § 5, текст «Опять ошибки!», упр. 49 Упр. 2, 16, 27, 31
2. Задания на достижение метапредметных результатов	
1. Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, искать средства ее осуществления	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!» § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?» § 4, текст «Почему ошибся робот?» § 5, текст «Опять ошибки!»
2. Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера	§ 1, з. 1, 2, 3, 4, упр. 9 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 19 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 29, 30 § 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 47 § 5, з. 1, 2, 3, упр. 56

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
3. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 1, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 15, 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, упр. 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 34, 40, 41, 42 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 51, 56
4. Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!» § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?» § 4, текст «Почему ошибся робот?» § 5, текст «Опять ошибки!»
5. Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 9 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, 4, упр. 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 47 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 56
6. Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач	§ 1, з. 1, 3, упр. 1, 9 § 2, упр. 19 § 3, з. 2, 3, 4 § 4, з. 2, 5, 6 § 5, упр. 51

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
<p>7. Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач</p>	<p>§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 4, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 15, 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, упр. 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 34, 40, 41, 42 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 51, 56</p>
<p>8. Использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета, в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио, видео и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета</p>	<p>§ 1, з. 1, 2, 3, 4, упр. 9 + набор ЦОР § 2, з. 1, 2, 3, упр. 19 + набор ЦОР § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 29, 30 + набор ЦОР § 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 47 + набор ЦОР § 5, з. 1, 2, 3, упр. 56 + набор ЦОР</p>
<p>9. Владение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах</p>	<p>Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56</p>

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
<p>10. Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям</p>	<p>§ 1, з. 1, 2, 3, 4, упр. 3, 4, 5, 7, 8, 9 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47 § 5, з. 1, 2, 3, упр. 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56</p>
<p>11. Готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий</p>	<p>§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 4, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 15, 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, упр. 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 34, 40, 41, 42 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 51, 56</p>
<p>12. Определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих</p>	<p>§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 5, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, 4, упр. 26, 28, 29, 30 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 41, 47 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 56</p>

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
13. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!» § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?» § 4, текст «Почему ошибся робот?» § 5, текст «Опять ошибки!»
14. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета	§ 1, упр. 4, 9 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 14, 15, 17, 19 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 29, 30 § 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 41, 47 § 5, з. 1, 2, 3, упр. 51, 56
15. Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами	§ 1, з. 1, 2, 3, 4 упр. 3, 4, 5, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 13, 14, 15, 17, 18 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, з. 1, 2, 4, 5, упр. 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47 § 5, з. 2, 3, упр. 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
16. Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета	§ 1 з. 1, 3, упр. 1, 9 § 2, упр. 19 § 3, з. 2, 3, 4, упр. 26 § 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 44, 45 § 5, упр. 51, 52, 53, 54, 55
3. Задания на достижение предметных результатов	
Уметь различать гласные и согласные звуки, типы согласных звуков (звонкие, глухие, твердые, мягкие), парные и непарные согласные по звонкости глухости и твердости мягкости	§ 1, з. 1, 3, упр. 3, 5, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 13, 15, 18 § 3, з. 1, 2, 3, упр. 20, 23, 24, 26, 28

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
Уметь правильно называть буквы русского алфавита и понимать их основные звуковые значения (зачем нужна каждая буква русского алфавита)	§ 1, з. 1, 2, 3, 4, упр. 3, 4, 5, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 13, 14, 15, 17, 18 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29
Владеть способами обозначения на письме твердости и мягкости согласных звуков, звука [й], гласных звуков (в том числе после шипящих и Ц)	§ 1, з. 1, 2, 3, 4, упр. 3, 4, 5, 8 § 2, з. 1, упр. 10, 13, 14, 15, 17, 18 § 3, з. 1, 2, 3, 4, упр. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29 § 4, з. 1, 2, 4, 5, упр. 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47
Понимать, что такое орфограмма (элемент — «место» — в буквенной записи высказывания (слова), который не может быть точно определен по произношению)	§ 4, з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46
Использовать средства обозначения на письме границ высказывания (большая буква в начале и знаки в конце высказывания)	§ 5, з. 2, упр. 48, 49, 51, 53, 55
Применять правило употребления больших букв в именах собственных, правило переноса слов по слогам	§ 5, з. 2, 3, упр. 49, 50, 53, 54
Определять количество слов в высказывании и различать самостоятельные слова (названия предметов, действий, признаков) и служебные слова (предлоги, союзы)	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Определять фонетические характеристики слова при его восприятии на слух (выделить слоги, определить ударный слог, звуковой состав каждого слога)	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Построить графическую модель слова, отображающую его звуковой состав, и составлять упрощенную фонетическую транскрипцию слова	Упр. 3, 4, 5, 8, 10, 13, 15, 18, 20, 22, 23, 26, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 44, 45, 50, 53, 55

Перечень результатов (указаны во ФГОС НОО)	Номера заданий
Записывать слова и высказывания в тетради со вспомогательной разливочкой в соответствии с нормами графики	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Выделять в процессе записи слова (высказывания) изученные орфограммы	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Записывать под диктовку и списывать несложный по содержанию и синтаксической структуре текст (25 – 30 слов), написание слов в котором не расходится с произношением, обозначая непосредственно в процессе письма ударный слог в каждом слове	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Контролировать и оценивать правильность собственной и чужой записи слова (высказывания), аргументируя свою оценку	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Читать вслух незнакомый несложный текст целыми словами, ориентируясь на знаки ударения (темп чтения 30–40 слов в минуту), отвечать на вопросы по содержанию прочитанного текста	Упр. 1, 2, 6, 11, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Строить полный (устный) ответ на вопрос учителя, аргументировать свое согласие (несогласие) с мнениями участников учебного диалога	§ 1, текст «Познакомьтесь, ребята!», з. 1, 2, 3, 4, упр. 4, 7, 8 § 2, з. 1, 2, 3, упр. 10, 15, 18, 19 § 3, текст «О чем мы забыли рассказать роботу?», з. 1, 2, 3, упр. 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29 § 4, текст «Почему ошибся робот?», з. 1, 2, 3, 4, 5, 6, упр. 32, 34, 40, 41, 42 § 5, текст «Опять ошибки!», з. 1, 2, 3, упр. 50, 51, 56

Учебное издание

Восторгова Елена Вадимовна

Методическое пособие к учебникам для 1 класса
Букварь (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин)
и Русский язык (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова)

(Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова)

Руководитель проекта *И. В. Корнута*

Редактор *Е. А. Сухова*

Художественный редактор *Е. П. Корсина*

Оформление *Е. П. Корсина*

Компьютерная вёрстка *А. А. Неженец*

Корректор *Е. Н. Клитина*

Подписано в печать 14.05.19. Формат 60×90^{1/16}.

Усл. печ. л. 8. Уч.-изд. л. 8,0.

Тираж 300 экз. Заказ .

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