

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)
Педагогический институт им. В.Г. Белинского
Кафедра «Теория и методика дошкольного и начального образования»

Мали Л.Д.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

МЕТОДИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Учебное пособие для студентов-бакалавров по методике
обучения русскому языку и литературе в начальных
классах, обучающихся по направлению подготовки
бакалавриата «Педагогическое образование», профиль
«Начальное образование»*

Пенза

Издательство ПГУ

2014

УДК

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой начального общего образования Пензенского института развития образования Маркова А.В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Пензенского государственного университета Климова С.А.

Мали Л.Д.

Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения: учебное пособие/ Л.Д. Мали. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 220 с.

В учебном пособии содержатся краткие тексты лекций по методике обучения русскому языку и литературе в начальных классах, вопросы для обсуждения, задания для самостоятельной работы студентов, списки литературы. Пособие предназначено для преподавателей и студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

УДК

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Лекция 1. Методика обучения русскому языку как педагогическая наука. Ее предмет, задачи. Связь методики с другими науками. Актуальные проблемы методики.....	4
Лекция 2. Русский язык как учебный предмет в начальных классах. Воспитательное и образовательное значение русского языка, его место в системе начального обучения. Задачи и содержание начального обучения русскому языку.....	12
Лекция 3. Общая характеристика современных учебно-методических комплектов (УМК) по русскому языку для начальной школы.....	20
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.....	26
Лекция 1. Научные основы обучения грамоте: механизмы чтения и письма.....	26
Лекция 2. Процесс обучения грамоте. Содержание и структура уроков чтения в подготовительный период обучения грамоте.....	34
Лекция 3. Содержание и структура уроков чтения в основной период обучения грамоте.....	46
Лекция 4. Методика обучения письму. Структура и содержание уроков письма в период обучения грамоте.....	57
Лекция 5. Орфографическая пропедевтика в период обучения грамоте ...	67
МЕТОДИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	90
Лекция 1. Общая характеристика программы по литературному чтению в начальных классах. Хрестоматия по чтению.....	90
Лекция 2. Методика работы над формированием полноценного навыка чтения у учащихся начальных классов.....	95
Лекция 3. Процесс работы над произведением на уроках литературного чтения в начальных классах.....	106
Лекция 4. Творческие работы на уроках литературного чтения.....	117
Лекция 5. Подготовка и проведение основных видов творческих работ на уроках литературного чтения в начальных классах.....	159

ВВЕДЕНИЕ

Лекция 1

Тема. Методика обучения русскому языку как педагогическая наука. Ее предмет, задачи. Связь методики с другими науками. Актуальные проблемы методики

ПЛАН

1. Предмет и задачи методики как педагогической науки.
2. Принципы методики русского языка.
3. Связь методики с другими науками.
4. Актуальные проблемы методики начального обучения русскому языку.

1. Предмет и задачи методики как педагогической науки

Методика обучения русскому языку как педагогическая наука ведет свое начало с середины 19 в. В 1861 году был издан первый учебник по методике – книга Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка». У истоков методики стояли такие известные ученые, мыслители, как К.Д.Ушинский, Л.Н. Толстой, Д.И.Тихомиров, В.П.Вахтеров, А.М. Пешковский, В.П. Шереметьевский и др.

Методика – самостоятельная наука. Она относится к педагогическим наукам. Особенно тесно связана с дидактикой. Как известно, дидактика рассматривает общие проблемы теории обучения: цели и задачи обучения, средства, методы, формы, приёмы, современные образовательные технологии и др. Дидактика – это общая теория обучения. Методика же – частная теория обучения, теория обучения какому-либо конкретному предмету (русскому языку, математике и др.). Все проблемы дидактики в методике, например, русского языка рассматриваются применительно к обучению русскому языку.

Предмет методики обучения русскому языку и литературе – **процесс обучения русскому языку в начальной школе.**

Что понимают **под процессом** обучения?

Сущность понятия «процесс обучения» в настоящее время трактуется как **единство** четырех компонентов: целей обучения, содержания обучения, преподавания и учения. М.Р.Львов включает в это понятие еще один компонент: результаты обучения. Как, по-вашему, правомерно ли это?

Эти компоненты тесно связаны между собой, взаимозависимы и взаимообусловлены.

Вопрос для размышления: В чем, по-вашему, проявляется взаимообусловленность названных компонентов процесса обучения?

Отграничим один компонент процесса обучения от другого и рассмотрим в отдельности.

Цели обучения. Цель – это ожидаемый результат, то, чего хочется добиться, четкое описание желаемого состояния, которое предполагается достигнуть. Цель обучения – это четко прорисованные результаты обучения, которые продумываются и прописываются изначально. В педагогике и методиках принято говорить о триединой цели (обучения, воспитания и развития). Понятие «цели обучения» - систематизирующий компонент процесса обучения. Именно цели в значительной степени влияют на содержание обучения, деятельность учителя и ученика. Цели могут быть определены по отношению к процессу обучения в целом, а также к каждому конкретному уроку. Цели реализуются через систему конкретных задач. Цели и задачи обучения прописываются в государственных стандартах и образовательных программах, методических рекомендациях к изучаемым курсам, в конспектах уроков. В последнее время в контексте целей и задач обучения употребляется также термин «учебная задача». Учебная задача – это цель, уточненная в конкретных условиях урока. Например, на конкретном уроке русского языка или литературного чтения может быть поставлена одна образовательная цель и множество учебных задач, которые сопровождают каждый этап урока, каждое задание или вид работы.

Что значит – поставить перед ребенком учебную задачу урока? Ее недостаточно просто сформулировать учителю, задача должна быть принята учеником, то есть стать его собственной задачей. Постановка учебной задачи связана с двумя принципиально новыми открытиями, которые совершает ученик: 1) он должен обнаружить, что что-то не знает; 2) он должен захотеть решить эту задачу, стремиться к ее решению.

Задание для самостоятельной работы. Познакомьтесь с фрагментами конспекта урока по русскому языку во 2 классе и выделите в нем формулировки образовательной цели урока и учебных задач. Как они соотносятся друг с другом?

Тема урока. Знакомство с понятием «родственные слова», «корень» (Учебник М.С. Соловейчик и др. «К тайнам нашего языка»)

Цель (образования): 1) помочь детям осмыслить опознавательные признаки родственных слов; 2) учить выявлению этих признаков; 3) познакомить с понятием «корень» слова и способом его нахождения; 4) начать сопоставление звучания и написания корней родственных слов.

1. Введение в тему урока.

- Сегодня на уроке мы будем открывать новые секреты слов. А какие – подскажет заголовок следующей части учебника. Прочитайте его. (Собираем «родственников»).

- Вместе с нами этот заголовок прочитал Антон и очень удивился, что нужно было привести на урок бабушку, дедушку, маму, папу и сестру. Как вы думаете, так ли он понял заголовок? А вы догадались, каких «родственников» мы будем собирать на уроке? (Наверное, слова).

- Да. Мы будем открывать тайны «родственных» слов.

II. Знакомство с признаками родственных слов.

- Понаблюдаем за словами. Например, было слово «сахар». Появилась посуда для сахара. Как её называли? (Сахарница.) Почему именно так?

- А когда люди научились мелко дробить сахар и получили из сахара песок. Как его называли? (Сахарный.) Почему? А известно ли вам слово «посахарить»? Можете ли вы объяснить его значение?

- Вот как интересно: все слова разные, а объяснили мы их с помощью одного и того же слова. Можем ли мы эти слова назвать родственниками? Почему?

- Сравните свой вывод с выводом авторов учебника. Попробуйте теперь ответить на вопросы: какие слова называются родственниками? Почему их так называли?

Содержанием обучения называют то, **чему** обучают на уроках русского языка и литературного чтения. Оно находит свое отражение в программах и учебниках для начальной школы. До 80-х годов 20 в. все школы РФ работали по единой программе и единым учебникам. В последние десятилетия 20 в. ситуация резко изменилась. И в настоящее время мы имеем большое разнообразие учебно-методических комплектов, утвержденных Министерством образования РФ («Школа России», «Школа – 2100», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Начальная школа 21 в.» и др.). Кроме программ и учебников, содержание обучения раскрывается также в Федеральных государственных образовательных стандартах. Они регулируют содержание образовательных программ, не допускают слишком большого разброса в объеме изучаемого материала и распределении его по годам обучения.

Задания для самостоятельной работы: «ФГОС ООО второго поколения», «Примерные программы начального общего образования», «Примерная программа по русскому языку». Прочитайте главу «Содержание курса». Охарактеризуйте основные понятия фонетики, графики, лексики, морфологии и синтаксиса, которые изучаются в начальной школе.

Преподавание – это деятельность учителя в процессе обучения. Она может быть разнообразной: постановка целей обучения, отбор содержания, планирование материала, разработка структуры и содержания урока,

обдумывание каждого его этапа и вида работы, организация взаимодействия с детьми и др. В современной школе педагог в своей деятельности по обучению и воспитанию учащихся руководствуется принципами гуманной педагогики, личностно-ориентированного подхода в обучении, системно-деятельностного подхода в обучении и др.

Учение – это деятельность учащихся в процессе обучения. Она также может быть очень разной по своему содержанию: участие в осмыслении поставленной учителем учебной задачи, участие в исследовании с целью получения новых знаний, анализ изучаемого материала, обобщение, формулирование выводов, определений и правил, выполнение практических работ на основе изучаемого материала, рефлексия и др. Учащиеся – активные субъекты процесса обучения. Они обладают устойчивым познавательным интересом к процессу обучения, отличаются активностью, инициативностью, самостоятельностью и другими качествами, необходимыми в учебном процессе.

Задание для самостоятельной работы. Посетите урок русского языка в начальной школе. Пронаблюдайте, как организуется взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения. Сумел ли учитель возбудить у учащихся интерес к изучаемой теме? Как ему это удалось? Усвоили ли дети изучаемый материал? Овладели ли они способами действия с новым материалом? Подтвердите свои наблюдения и выводы конкретными примерами с просмотренного Вами урока.

Итак, предметом методики русского языка как педагогической науки является процесс обучения русскому языку в начальной школе. Исходя из характеристики предмета методики, можно наметить ее задачи. Традиционно они формулируются в виде 4 вопросов, на которые призвана ответить методика:

1. Зачем учить? (Определение целей и задач обучения).
2. Чему учить? (Определение содержания обучения).

3. Как учить? (Определение методов, приемов, форм и средств преподавания и учения).

4. Почему учить так, а не иначе? (Осмысление и выбор наиболее эффективных средств, форм, методов и приёмов обучения).

2. Принципы методики русского языка

Принципом принято называть основное, исходное положение какой-либо теории, учения, деятельности людей. Принципы формулируются на основе изучения законов развития природы и общества, закономерностей какой-либо деятельности.

Методика как самостоятельная педагогическая наука в своем развитии опирается на целый ряд принципов.

Во-первых, это принципы дидактики, так называемые общедидактические принципы: воспитывающего и развивающего характера обучения, систематичности и последовательности, доступности и посильности, наглядности, сознательности и активности учащихся в процессе обучения, прочности, связи теории с практикой, осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в обучении и др.

В настоящее время актуальными для методики начального обучения русскому языку стали принципы развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний в процессе обучения, прохождение материала более высоким темпом, осознание учащимися самого процесса обучения и др.

Есть ли у методики русского языка свои (методические) принципы обучения? Вопрос труден и не до конца исследован. Можно говорить о проблеме принципов в методике русского языка. Трудность решения этой проблемы обусловлена прежде всего тем, что не исследованы и не выявлены до конца законы и закономерности обучения русскому языку.

В работах Л.П.Федоренко «Принципы обучения русскому языку (М., 1973 г.), «Закономерности усвоения родной речи» (М., 1984 г.) предпринята попытка выделить основные закономерности развития речи ребенка в процессе

изучения языка и сформулировать соответствующие принципы методики. Кратко охарактеризуем их:

1. Закономерность: при изучении языка необходимо обратить внимание на тренировку органов речи для совершенствования произносительных речевых навыков.

Принцип - развитие внимания к материи языка, к практическому развитию органов речи.

2. Закономерность: в языке соблюдается единство формы и содержания каждой языковой единицы.

Принцип – изучение языка с учетом «понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков».

3. Закономерность: в процессе обучения языку происходит усвоение средств выразительности речи.

Принцип – внимание к выразительности речи, разграничение сообщаемой и стилистической функций языковых знаков.

4. Закономерность: при обучении языку важно опираться на языковое чутье ребенка.

Принцип – развитие чувства языка или языкового чутья у учащихся.

5. Закономерность: устной речью младшие школьники овладевают раньше, чем письменной.

Принцип – «опережающее развитие устной речи по сравнению с письменной», опора на устную речевую практику ребенка в изучении языка.

Задания для самостоятельной работы. Познакомьтесь с принципами методики русского языка. Объясните смысл каждого принципа. Воспользуйтесь для этого работой Л.П. Федоренко «Принципы обучения русскому языку» (М.1973 г.)

3. Связь методики с другими науками

Методика как педагогическая наука тесно связана с другими науками педагогического и лингвистического языка.

Прочитайте в учебнике М.С. Соловейчик «Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения» (М., 1993 г.) главу 1. «Методика обучения русскому языку на современном этапе её развития».

Составьте тезисные планы ответов на следующие вопросы:

1. Лингвистика как база методики обучения русскому языку.
2. Психология как база методики обучения русскому языку.
3. Педагогика как база методики обучения русскому языку.
- 4. Актуальные проблемы методики начального обучения русскому языку**

Современная методика обучения русскому языку в начальной школе бурно развивается. Развитие осуществляется по всем ее линиям: методика обучения грамоте, методика изучения языковой теории, методика литературного чтения, методика развития речи. Создаются новые учебно-методические комплекты для начальной школы (концепции, программы, учебники и учебно-методические пособия к ним). Основные направления совершенствования методики: обеспечение развития учащихся в процессе обучения русскому языку и литературе (развитие их интеллектуальной творческой деятельности, исследовательских умений и навыков, коммуникативных компетенций и др.)

С 2011-2012 учебного года начальная школа переходит на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (второго поколения). Ставится задача реализовать системно-деятельностный подход в начальном обучении: наряду со знаниевым компонентом (умениями читать, считать и писать) в программном содержании предусматривается деятельностный компонент (заложить основы учебной деятельности: систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, реализовывать и оценивать учебные действия и их результат). Новые программы начального обучения ориентированы не только на формирование предметных, но и метапредметных или универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных)

В связи с этим разрабатываются и внедряются в школьную практику новые образовательные методики и технологии: технология взаимодействия, исследовательские методы и приемы, проектные методы, информационные и компьютерные технологии, технологии обучения в сотрудничестве, технологии организации самостоятельной работы (сбор новой информации, поиск информации, предоставление информации и др.).

Лекция 2

Тема. Русский язык как учебный предмет в начальных классах. Воспитательное и образовательное значение русского языка, его место в системе начального обучения. Задачи и содержание начального обучения русскому языку

ПЛАН

1. Особенности предмета «русский язык» в начальной школе.
2. Значение изучения предмета «русский язык» в начальной школе.
3. Задачи и содержание начального обучения русскому языку.

1. Особенности предмета «русский язык» в начальной школе

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития учащихся. Специфика начального курса русского языка заключается в его тесной взаимосвязи со всеми учебными предметами, особенно с литературным чтением. Эти два предмета представляют собой единую образовательную область, в которой изучение системы языка, языковой теории, сочетается с обучением чтению и первоначальным литературным образованием.

Начальной ступенью изучения русского языка в первом классе является курс «Обучение грамоте».

В пояснительной записке к примерным программам по русскому языку в рамках ФГОС ООО второго поколения указываются следующие цели и задачи его изучения:

Цели:

1. Познавательная цель предполагает формирование у учащихся представления о языке как составляющей целостной картины мира, ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического и логического мышления учащихся.

2. Социокультурная цель изучения языка включает формирование коммуникативной компетенции учащихся – развитие устной и письменной речи, а также навыков безошибочного письма как показателя общей культуры человека.

3. Развивающая цель состоит в формировании у учащихся основ учебной деятельности: познавательных мотивов, учебной самостоятельности и потребности в творческом самовыражении, умении организовать сотрудничество, планировать свою деятельность, принимать, сохранять, ставить новые цели в учебной деятельности и работать над их достижением. Формирование таких универсальных учебных действий как обобщение, классификация, переход от внешнего контроля к самоконтролю. В ходе обучения языку у учащихся формируются умения, связанные с информационной культурой: читать, писать, эффективно работать с учебной книгой, пользоваться лингвистическими словарями и справочниками и др.

Задачи изучения курса «Русский язык»:

2) Освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике и орфографии русского языка.

3) Воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты, пробуждение познавательного интереса к языку, стремление совершенствовать свою речь.

Основные содержательные линии предмета «Русский язык»:

- система языка: фонетика, графика, состав слова, морфология и синтаксис;
- орфография и синтаксис;
- развитие речи.

В соответствии с ФГОС ООО второго поколения, в новых программах по русскому языку для начальной школы указывается не только содержание программного материала, но и дается характеристика деятельности учащихся при изучении каждого раздела и каждой темы курса.

2. Значение изучения предмета «русский язык» в начальной школе

Изучение русского языка имеет огромное значение для формирования личности младшего школьника. Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. «В языке одухотворяется весь народ и его родина», - писал К.Д. Ушинский в своей работе «Родное слово». «Родной язык – величайший учитель, который учил детей и тогда, когда не было еще ни книг, ни школы». (М.Р. Львов).

Изучая язык, ребенок впитывает в себя историю, быт, культуру, духовные ценности народа. Он приобщается к историческим корням своих предков, постигает традиции своего народа, его прошлое и настоящее. Изучая язык, родную литературу, дети усваивают нравственную чистоту народа: совесть, радушие, доброту, милосердие.

Русский язык – основа, база всей системы образования. В процессе его изучения формируется три основополагающих фундаментальных навыка: чтения, письма и говорения. Без этих навыков никакое обучение вообще невозможно.

Постоянные занятия языком обогащают и развивают интеллект ребенка. «Никакой другой предмет не способен так развить человека, как изучение языка», - писал К.Д. Ушинский.

Все это определяет значимость предмета «русский язык» в системе школьного образования.

Задание для самостоятельной работы. Приведите свои аргументы, доказывающие огромное значение изучения русского языка для формирования личности ребенка.

3. Задачи и содержание начального обучения русскому языку

Задачи и содержание начального обучения русскому языку регулируются Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования. ФГОС – это федеральный нормативный документ, определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускника начального звена общеобразовательной школы.

С 2011-2012 уч. года начальная школа начала работать по ФГОСам второго поколения. Она характеризуется целым рядом особенностей.

В новых стандартах несколько смещаются акценты в постановке приоритетных целей и задач начального образования. Если в прошлом главной целью начального образования считалось обучение чтению, письму и счету, а критерием его успешности – уровень сформированности предметных умений и навыков, то стандарты второго поколения делают акцент на формировании в начальной школе основ учебной деятельности ребенка: системы учебных и познавательных мотивов, умений принимать, сохранять и реализовывать учебные цели, планировать, контролировать учебные действия и их результат и так далее. В стандартах особо подчеркивается, что «особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, **что** ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способности к самостоятельной учебной деятельности в дальнейшем».

Наряду со знаниевым компонентом (функциональной грамотностью младших школьников – умением читать, писать, считать), в программном содержании представлен деятельностный компонент, что, по мнению авторов

стандартов, «позволит соблюсти баланс теоретической и практической составляющих содержания обучения».

Совершенно новым в стандартах второго поколения стало выделение так называемых «метапредметных», или «надпредметных» знаний, умений и способов деятельности. Эти компетенции формируются средствами каждого учебного предмета. Таким образом, появляется возможность объединить усилия для решения общих задач обучения и воспитания школьников в рамках разных предметов, преодолеть узкопредметность в отборе содержания образования, обеспечить интеграцию в изучении разных сторон окружающего мира.

Значительно изменился сам текст программ по разным учебным предметам. Рассмотрим в качестве примера программу по русскому языку для начальной школы. Она состоит из пояснительной записки, общей характеристики содержания курса и тематического планирования материала в III вариантах.

В пояснительной записке к программе определяются цели и задачи курса, отмечается, что курс русского языка в начальной школе имеет познавательно-коммуникативную и социокультурную направленность. «Курс «Русский язык» занимает ведущее место в начальном обучении, так как направлен на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетенции младших школьников».

Курс «Русский язык» представлен традиционными для начальной школы содержательными линиями: система языка; орфография и пунктуация; развитие речи. В содержании курса выделен раздел «Виды речевой деятельности» (слушание, говорение, чтение и письмо), призванный обеспечить развитие коммуникативных способностей учащихся на разных уровнях.

Разделы «Обучение грамоте», «Систематический курс русского языка» отличаются уже сложившимися подходами к содержанию и объему изучаемого материала.

В программе определяется итоговый уровень учебных достижений учащихся в части их лингвистического образования и речевого развития, который включает:

- достаточный объем знаний о системе и структуре русского языка, умения использовать знания в типовых и творческих ситуациях; умения осуществлять поиск в разных источниках (учебник, объяснение учителя, дополнительная литература) необходимой информации, анализировать и обобщать ее;

- умения участвовать в диалоге, строить беседу с учетом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета, составлять несложные устные монологические высказывания, составлять несложные письменные тексты;

- умения писать в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами, анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и справочными источниками;

- сформированность общеучебных знаний и универсальных действий, отражающих учебную самостоятельность и познавательные интересы обучающихся (принятие учебной задачи, мотив учебного действия, умение подбирать способ решения учебной задачи, адекватной поставленной цели, контроль и самоконтроль).

Как видим, весь этот перечень выстроен на языке умений, действий, способов действий, что еще раз подчеркивает деятельностную направленность всего процесса обучения в начальной школе на современном этапе.

Как уже отмечалось, в программе по русскому языку содержится тематическое планирование учебного материала в 3 вариантах (базовый вариант и два варианта с расширенным изучением некоторых разделов курса, рассчитанные на хорошо подготовленных учащихся или учащихся с родным (нерусским) языком обучения).

В тематическом планировании определяется основное содержание курса, представлен примерный перечень тем в рамках каждого раздела, а также, что является совершенно новым, дана характеристика деятельности учащихся при изучении каждой темы. В этой последней части названы те общеучебные

(метапредметные) действия и способы деятельности, которыми должны овладеть ученики, изучая материал.

Покажем это на конкретном примере.

Тематическое планирование, 1 вариант (базовый).

Раздел «Состав слова».

Содержание курса: Форма слова. Окончание. Основа слова. Слова изменяемые и неизменяемые. Корень слова. Однокоренные слова. Чередование согласных в корнях. Суффикс. Приставка. Образование слова при помощи суффиксов и приставок. Разбор слова по составу.

Тематическое планирование

Окончание как часть слова. Изменение формы слова при помощи окончания. Неизменяемые слова. Основа как часть слова без окончания. Корень как часть слова и общая часть родственных слов. Однокоренные (родственные) слова. Корень слова с чередованием согласных. Суффикс и приставка как части слова. Значение суффиксов и приставок. Образование слов при помощи суффиксов и приставок. Разбор слова по составу.

Характеристика деятельности учащихся.

Анализировать таблицу «Правильно изменяй формы слова», использовать ее как алгоритм при самостоятельном изменении слова.

Группировать слова по заданному принципу (с общим корнем, с однокоренными приставками или суффиксом).

Контролировать правильность объединения слов в группу (уметь обнаруживать лишнее слово в ряду предложенных: синоним в группе родственных слов или слово с омонимичным корнем в ряду форм слов).

Анализировать заданную схему состава слова и подбирать к ней слова.

Подбирать максимальное количество родственных слов с опорой на словарь (в процессе парной, групповой работы и самостоятельно).

Анализировать текст с установкой на поиск в нем родственных слов, слов с заданными приставками, суффиксами.

Объяснять значение слова – давать развернутое его толкование.

Определять состав слова, приводить доказательство («Докажите.....»)

Мы видим, что если объем и содержание программного материала мало изменились по сравнению со старыми программами, то раздел «Характеристика деятельности учащихся» является совершенно новым. Он значительно расширяет «поле» деятельности и учителя, и учащихся. При изучении каждой конкретной темы учитель должен позаботиться о формировании определенных программой учебных действий и стоящих за ними компетенций. Основным направлением работы, а также важнейшим критерием оценки образовательного процесса в рамках каждой пройденной темы становится уже не только освоение обязательного минимума содержания образования, а овладения системой конкретных учебных действий с изучаемым материалом.

Все это предъявляет новые требования к личности учителя, которому предстоит осваивать эти стандарты. До настоящего времени учитель должен был в основном определять содержание изучаемого материала, дозировать его, планировать урок и проводить его с использованием новых интерактивных методик и технологией. Теперь ситуация коренным образом меняется. Современный учитель должен в совершенстве владеть такими качествами и умениями, как:

- Определять содержание учебного материала и ставить задачи его изучения на предметном, метапредметном и личностном уровнях.
- Выстраивать содержание и логику каждого урока, а также учебно-воспитательного процесса в целом с учетом поставленных задач.
- Каждое учебное задание доводить до требуемого результата: то есть не просто до его выполнения, но и до осознания того, каким способом ученик действовал при его выполнении, каков алгоритм того или иного действия, как изменится способ действия при изменении условий выполнения задания и т.д.
- Учитель должен учитывать возможности каждого отдельного ребенка в усвоении учебного материала, соотносить критерии и условия оценки его учебных достижений с его возможностями и способностями, различать то, чему выпускник начальной школы должен научиться (овладение опорным

материалом и опорными элементами) в рамках каждой темы, и то, чему выпускник получит возможность научиться, то есть тот повышенный уровень достижений, который смогут продемонстрировать отдельные мотивированные и способные учащиеся.

- Планировать личностные и метапредметные результаты изучения материала (личностные, регулятивные универсальные учебные действия, познавательные и коммуникативные).

- Учитель должен владеть современными методиками и технологиями обучения, в том числе компьютерными, позволяющими осуществлять учебный процесс на современном уровне.

- Учитель должен овладеть высоким уровнем рефлексии результатов учебно-воспитательного процесса, овладеть технологиями оценки уровней достижений каждого учащегося и класса в целом.

- Учитель должен быть исследователем, умеющим выявить и осознать проблему, наметить пути ее решения на теоретическом и практическом уровнях. Использовать результаты своих научных исследований в учебном процессе.

Лекция 3

Тема. Общая характеристика современных учебно-методических комплектов (УМК) по русскому языку для начальной школы

ПЛАН

1. УМК «Школа России»
2. УМК «Гармония»
3. УМК «Школа – 2100»
4. УМК «Перспективная начальная школа».
5. Образовательная система Л.В. Занкова
6. Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

В последние десятилетия в педагогической науке и практике появилось новое понятие – учебно-методический комплект (УМК). Учебно-методический комплект для начальной школы (УМК) представляет собой систему дидактических средств обучения предмету, созданную в целях наиболее полной реализации образовательных задач, сформулированных стандартом и программой, содействующих формированию знаниевых компетенций обучающихся.

В УМК входит исходная концепция комплекта, программы учебных предметов, учебники, тетради на печатной основе, методические пособия для учителя, наборы таблиц и другие наглядные пособия, справочная литература и др.

Каждый УМК разрабатывается большим авторским коллективом ученых, методистов, педагогов-практиков.

В настоящее время Министерством образования РФ для начальной школы рекомендовано несколько УМК. Рассмотрим особенности некоторых из них.

1. УМК «Школа России»

Авторский коллектив:

В.Г. Горецкий и др. «Русская азбука».

Л.М. Зеленина и др. «Русский язык».

Л.Ф. Климанова и др. «Родная речь».

Главная концептуальная идея комплекта, сформулированная авторами: «Школа России должна стать школой духовно-нравственного и образовательного развития». В этом комплекте бережно сохранены лучшее традиции русской школы, а также использовано все то, что накоплено и опубликовано в практике современной отечественной школы. Основные черты предлагаемой в этом комплекте образовательной модели: личностно-развивающее, граждански-ориентированное, глобально-ориентированное, экоадекватное образование.

Цели обучения русскому языку: духовно-нравственное воспитание и развитие ребенка средствами учебного предмета, формирование прочных умений и навыков письма, чтения, правильной речи. Основные особенности построения программы: изучение языка в единстве всех его сторон (фонетики, графики, лексики, морфологии, синтаксиса), постепенное нарастание трудностей в предъявлении учебного материала, постоянный возврат к уже изученному, но на новой основе (принцип концентризма), проблемно-поисковый подход в организации обучения, развитие творческих способностей ребенка, ежедневная работа над обогащением его речевой практики.

2. УМК «Гармония»

Авторский коллектив:

М.С. Соловейчик и др. Букварь (в 2-х частях)

М.С. Соловейчик и др. Русский язык. К тайнам нашего языка.

О.В. Кубасова. Литературное чтение. Мои любимые страницы.

Особенности комплекта: преодоление объективно сложившегося в конце XX начале XXI вв. противоречия между традиционной и развивающей системами в начальном образовании на основе органичного соединения подтвердивших жизненность положений традиционной методики и новых подходов к решению педагогических и методических проблем; воплощение основных направлений модернизации школьного образования; обеспечение условий для формирования у младших школьников основ учебной деятельности.

Общая характеристика программы по русскому языку: цель обучения – осознание ребенком себя как языковой личности и формирование у него на этой основе уважения к языку и себе как его носителю. Осуществление коммуникативного подхода в изучении языка; обеспечение базы для повышения грамотности учащихся за счет системного развития орфографической зоркости и орфографического самоконтроля; расширение круга сведений о способах выполнения языковых и речевых действий; введение в программу сведений по культуре речи; развитие речи детей путем знакомства

их с конкретными стилями и жанрами (записки, письма, поздравления, загадки, дневниковые записи, воспоминания, словесные зарисовки и др.); тщательный отбор и проработка дидактического материала в учебниках.

3. УМК «Школа – 2100»

Авторский коллектив:

Е.В. Бунеева и др. Моя любимая азбука.

Р.Н. Бунеев и др. Учебники по чтению из серии «Свободный ум».

Е.В. Бунеева и др. Русский язык.

Педагогические принципы, положенные в основу комплекта: личностно-ориентированные (адаптивности, развития, комфортности); культурно-ориентированные (картины мира, целостности содержания образования, систематичности, смыслового отношения к миру, опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип); деятельностно-ориентированные принципы (обучения деятельности, управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития), опора на предшествующее (спонтанное) развитие, креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества).

Особенности программы по русскому языку: формирование орфографической зоркости детей на основе целенаправленной работы над составом слова, его лексическим значением в сочетании со звуко-буквенным анализом; введено понятие «орфограмма», названы опознавательные признаки орфограмм; состав слова и лексика – «сквозные» темы курса; увеличен объем изучаемого материала по синтаксису и пунктуации; сведения о частях речи вводятся раньше – в период обучения грамоте; изучение языкового материала мотивировано его значимостью для успешного обучения; выдержан единый подход к работе с текстом на уроках чтения и русского языка – формирование у детей типа правильной читательской деятельности.

4. УМК «Перспективная начальная школа»

Авторский коллектив:

Агаркова Н.Г. и др. Азбука

Чуракова Н.А. и др. Русский язык.

Чуракова Н.А. Литературное чтение.

Основная идея УМК «Перспективная начальная школа» - оптимальное развитие ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности (возраста, способностей, интересов, склонностей, развития) в условиях специально организованной учебной деятельности, где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации.

Педагогическая поддержка индивидуальности ребенка при обучении выводит на первый план проблему соотношения обучения и развития. Система заданий разного уровня трудности, сочетание индивидуальной учебной работы с работой в малых группах, коллективной работой позволяют создать педагогические условия, при которых обучение идет впереди развития, то есть в зоне ближайшего развития каждого ученика.

Основное содержание системы «Перспективная начальная школа»: формирование в сознании школьников целостной научной картины мира на доступном материале из таких областей, как филология, математика, информатика, естествознание и обществоведение, экономика, искусство, физическая культура. Преподавание каждого предмета базируется на интерактивной основе, отражающей единство и целостность научной картины мира.

5. Образовательная система обучения Л.В. Занкова

Авторы учебников:

Н.В. Нечаева и др. «Азбука»

В.Ю. Свиридова и др. «Литературное чтение»

Н.В. Нечаева и др. «Русский язык».

Концептуальные особенности системы – см. в учебном пособии Арямовой О.С., Мали Л.Д., Климовой С.А., Наумовой Н.И. «Новые программы и

учебники по русскому языку для начальной школы: Учебное пособие для студентов, - Пенза, 2008 г., с.30-35.

Дополнительная литература:

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990-1996.
2. Занков Л.В. Беседы с учителями. – М., 1991.
3. Нечаева Н.В., Рощина Н.Н. Педагогическая система развивающего обучения Л.В.Занкова – Самара, 2006.
4. Обучение и развитие /под ред. Л.В. Занкова. – М., 1975.

6. «Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова»

Авторы учебников:

В.В. Репкин «Букварь»

Н.Г. Агаркова. Письмо. Тетрадь для 1 класса.

В.В. Репкин. Русский язык.

Концептуальные особенности системы - см. в учебном пособии Арямовой О.С., Мали Л.Д., Климовой С.А., Наумовой Н.И. Новые программы и учебники по русскому языку для начальной школы: Учебное пособие для студентов. – Пенза, 2008.

Дополнительная литература:

1. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: Книга для учителя. - М., 1993.
2. Некрасова Т.В. Развивающее обучение русскому языку, 1, 2, 3 классы: Методические рекомендации. – Томск, 1994.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Лекция 1

Тема. Научные основы обучения грамоте: механизмы чтения и письма

ПЛАН

1. Психологические основы современной методики обучения грамоте.
2. Лингвистические основы современной методики обучения грамоте.

1. Психологические основы современной методики обучения грамоте

«Обучение грамоте» - это раздел методики преподавания русского языка, в котором рассматривается процесс формирования у младших школьников первоначальных навыков чтения и письма.

Основные школьные учебники, специально предназначенные для этого периода обучения: «Букварь», «Азбука», «Прописи».

С точки зрения психологической, в основе методики обучения грамоте лежат закономерности и механизмы процесса чтения.

Как осуществляется процесс чтения? Согласно исследованиям Егорова Т.Г., (Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. – М., 1953), чтение – это вид речевой деятельности, для которой характерны две ступени: «Одна находит свое выражение в движении глаз по строке и речезвукодвигательных процессах», вторая – «в движении мыслей и чувств, вызванных содержанием читаемого». Первые два действия – это техническая сторона чтения (характеризуется такими качествами, как правильность и беглость), третье «действие» - это эмоционально-логическая сторона чтения (характеризуется такими качествами, как сознательность и выразительность).

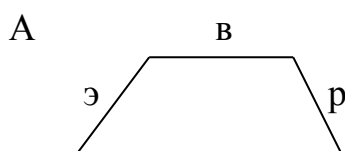
По вполне понятным причинам в период обучения грамоте особые затруднения у учащихся вызывает техническая сторона чтения. Рассмотрим ее подробнее. Вся информация, которой пользуется человек, закодирована,

зашифрована с помощью специальных значков (букв). Прочитать – значит перекодировать буквенные знаки в звуковые и смысловые единицы. Процесс перекодирования проходит три ступени: экскурсия (зрительное восприятие буквенных знаков, перевод их в звуковой код и подготовка органов речи к произнесению звукового комплекса); выдержка (само произнесение); рекурсия (возврат органов речи в исходное состояние).

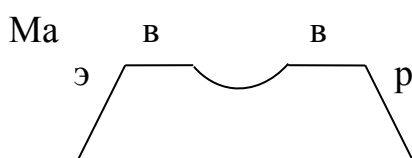
Специальные исследования показывают, что процесс перекодировки протекает по-разному в зависимости от того, какую именно единицу (слог определенной структуры, слово) мы читаем.

Покажем это с помощью графиков:

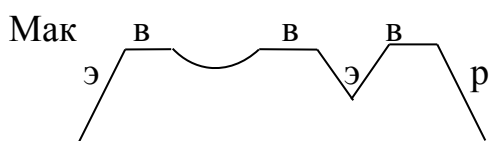
1. Чтение слога, равного одному гласному звуку:



2. Чтение прямого открытого слога типа «слияние»:



3. Чтение закрытого слога типа «слияние + согласный звук»:



Задание для самостоятельной работы. Прокомментируйте эти графики. Попробуйте самостоятельно составить графики перекодировки при чтении слогов: АМ, ТРИ, БОКС и др.

Методический вывод (1): в период обучения грамоте учитель должен предусмотреть использование таких методов и приемов обучения чтению, которые помогли бы учащимся преодолеть трудности перекодировки при чтении слогов разных структур.

Процесс чтения начинающего читателя по многим параметрам существенно отличается от процесса чтения опытного чтеца (Егоров Т.Г.)

Задание для самостоятельной работы. Познакомьтесь с таблицей, попробуйте ее прокомментировать, выделив характерологические особенности процесса чтения ребенка, который только учится читать, в сравнении с опытным читателем:

	Психологические особенности процесса чтения начинающего читателя.	Психологические особенности процесса чтения опытного чтеца.
1	Затрудняется с переводом букв в звуки, не умеет их соотносить.	Владеет навыком перевода буквенных знаков в звуковые единицы
2	«Поле чтения» - одна буква или слог.	«Поле чтения» - 2-3 слова.
3	Читает, возвращаясь к предыдущему слогу, букве.	Читает, возвращаясь по строке, чтобы осмыслить прочитанное.
4	Читает «по догадке», которая часто приводит к ошибкам.	В чтении присутствует «догадка», угадывает слово по его внешнему виду.
5	Осмысление прочитанного происходит после чтения.	Осмысление осуществляется, в большинстве случаев, одновременно с прочтением.
6	Не владеет техникой «чтения про себя».	Развито чтение «про себя», которое способствует беглости и осознанности процесса чтения.

Методические выводы (2): в процессе формирования у младших школьников навыков первоначального чтения необходимо:

- а) развивать «поле чтения», равное слогу, слову;
- б) развивать фонематический слух, умение выполнять звуко-буквенный анализ и синтез;

- в) учить детей осмысливать читаемое, используя специальные приёмы;
- г) тренировать в чтении «про себя».

2. Лингвистические основы современной методики обучения грамоте

С точки зрения лингвистической, в основе методики обучения грамоте лежат особенности русской графической системы. Графика – это раздел языкознания, который изучает вопросы соотношения букв и звуков в языке, а также способы буквенного обозначения звуков.

Какие же особенности русской графики необходимо учитывать в методике обучения грамоте?

1. Главной особенностью русской графики является то, что она имеет звуковой характер. Русское письмо – звуковое, фонемное. Это означает, что каждому графическому знаку (букве) соответствует звук, или фонема.

Есть ли исключение из этого закона?

Все ли языки так устроены? Каковы, по-Вашему, особенности китайской, японской, английской графических систем?

Методический вывод (3): если русская графика имеет звуковой характер, то и метод обучения чтению в русской школе должен быть звуковым. То есть в период обучения грамоте основным объектом анализа и синтеза должна стать звучащая речь, звуки, фонемы.

2. Фонем в русском языке много: 6 гласных и 37(35) согласных. Они делятся на группы (классифицируются) по целому ряду признаков: артикуляции, акустике, участию в образовании слога и др.

Методический вывод (4): в период обучения грамоте необходимо предусмотреть знакомство учащихся со всем разнообразием фонем, их классификацией, учить детей различать фонемы по основным признакам, развивать фонематический слух.

3. Фонемы могут находиться в сильной и слабой позициях. Основное значение фонемы проявляется в сильной позиции, в слабой мы слышим ее вариант. Сильная позиция для гласных – позиция под ударением, для

согласных – перед гласным непереднего ряда, а также в абсолютном конце слова.

Методические выводы (5-6):

- При обучении чтению и письму необходимо учить детей практически учитывать позицию фонемы в процессе перекодировки (учить так называемому позиционному чтению);
- Для выделения нового звука предпочтение отдавать словам, в которых он (новый звук) находится в сильной позиции.

4. Основным принципом русской графической системы является слоговой принцип. Сущность его заключается в том, что звуковое значение буквы проявляется только в слоге. Поясним это на примерах.

Буква «д» может иметь разное звуковое значение, которое мы определяем только в том случае, если буква находится в окружении других букв, то есть в слоге:

	дон	день	код
«д»:	↓	↓	↓
	[д]	[д']	[т]

Задание для самостоятельной работы. В слове [пал'ань] звуковые значения всех букв проявляются только в слоге. Прокомментируйте это утверждение. Приведите свои примеры, раскрывающие сущность слогового принципа русской графики.

Методические выводы (7-8):

- Основной единицей чтения и письма является слог.
- Научить детей читать по буквам невозможно. Дети, читающие «по буквам», допускают много ошибок. Их необходимо «переучить» - показать им приемы графического анализа слова и научить сливать звуки в слоги, то есть читать по слогам.

5. Слоги могут быть разных структур. Наиболее распространенные слоговые структуры в русском языке следующие (г – гласный звук, с – согласный):

г – а-ист	ссг – тра-ва
гс – ум	сссг – стра-на
сг - молоко	гсс – а-ист
сгс - сон	сгсс - куст

Специальные исследования показывают (Горецкий В.Г., Шанько А.Ф.), что звуки (фонемы) внутри слога характеризуются разной степенью связанности (слитности). В частности, звуки внутри прямого открытого слога (сг) отличаются высокой степенью слитности: каждый из звуков несет в себе призвук соседнего звука. Такой слог называют «слиянием».

Прочитать такой слог – значит слитно произнести два звука. Это очень трудно. Поэтому К.Д. Ушинский называл слияние «ключом к овладению грамотой».

Как Вы понимаете это утверждение К.Д. Ушинского?

Звуки, находящиеся за пределами «слияния», отличаются относительной самостоятельностью. Они произносятся «по очереди»:

А - ист

Методические выводы: (9-10)

- В период обучения грамоте необходимо учить детей сознательно ориентироваться в структуре слога. Это поможет им преодолеть трудности перекодировки букв в звуки.

В русской графике для обозначения твердых и мягких согласных звуков используются одни и те же буквы согласных:

Тик – так

↓ ↓

[т'] [т]

Существуют способы обозначения мягкости-твердости согласных:

- С помощью ь,ъ ;

- С помощью букв гласных.

Методический вывод (10):

В период обучения грамоте необходимо практически познакомить детей со всеми способами обозначения мягкости – твердости согласных звуков.

6. В русской графике существуют разные способы обозначения звука [й] на письме:

Буквой «й» - на конце слов (май, чай);

в середине слов перед согласным звуком (чайник).

Буквами е, ё, ю, я – перед гласным звуком (яма, ёлка, красивые).

Буквами ъ(ь) + е, ё, ю, я.

Методический вывод (11)

- В период обучения грамоте необходимо познакомить детей со всеми способами обозначения звука [й].

Вопросы для обсуждения

1. Что представляет собой процесс чтения как один из видов речевой деятельности (по Т.Г. Егорову)?

2. М.Р. Львов пишет: «Механизм чтения состоит в перекодировании печатных знаков и их комплексов в смысловые единицы, в слова» (М.Р. Львов и др. «Методика обучения русскому языку в начальных классах» - М., 1987, с.24). Как вы понимаете это определение? А в чем, по-вашему, состоит механизм письма?

3. Как «протекает» перекодирование? Каковы особенности перекодирования разных типов слогов? Покажите на примерах.

4. Сравните процесс чтения начинающего читателя и процесс чтения опытного чтеца. Какие методические выводы можно сделать из этого сравнения?

5. Русское письмо – звуковое. Объясните, что это значит и что из этого следует для методики обучения русской грамоте.

6. Известно, что в китайском и японском языках при письме используются иероглифы, которые обозначают целые слова или морфемы. Может ли способ (метод) обучения этим языкам быть таким же, как русскому? Почему?

7. В чем сущность слогового принципа русской графики? Какой методический вывод из этого следует?

8. Исходя из особенностей русской графики, объясните, почему для русского языка недопустимо побуквенное чтение?

9. Какие звуки составляют основу слога? А, следовательно, с изучения каких букв должно начинаться обучение грамоте? Почему?

10. Какие способы обозначения твердости-мягкости согласных звуков используются в русской графике?

11. Какие способы обозначения звука [й] используются в русской графической системе?

12. Что понимают под методом обучения грамоте? В чем его специфика?

13. Как принято классифицировать методы обучения грамоте?

14. Какие методы обучения грамоте нашли свое распространение и развитие в истории методики преподавания русского языка и литературы в начальных классах?

15. Охарактеризуйте буквослагательный метод обучения грамоте. В чем его достоинства и недостатки?

16. Охарактеризуйте звуковые (аналитический и синтетический) методы обучения грамоте.

17. Охарактеризуйте слого-слуховой метод Л.Н. Толстого.

18. Охарактеризуйте метод целых слов.

19. В чем сущность современного звукового аналитико-синтетического метода К.Д.Ушинского? Каковы его основные преимущества по сравнению с другими методами?

20. В чем состоит усовершенствование звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в последние десятилетия?

Лекция 2

Тема. Процесс обучения грамоте. Содержание и структура уроков чтения в подготовительный период обучения грамоте

ПЛАН

1. Общее понятие о процессе обучения грамоте.
2. Задачи, содержание и структура уроков чтения в подготовительный период обучения грамоте.
3. Методика изучения основных языковых понятий в подготовительный период обучения грамоте.

1. Общее понятие о процессе обучения грамоте

Весь процесс обучения грамоте традиционно принято делить на два больших периода: подготовительный и основной.

Подготовительный период имеет своей целью создание базы (психологической, педагогической, лингвистической) для подготовки ребенка к овладению чтением и письмом. Этот период в некоторых методических пособиях называют добуквенным, подчеркивая тем самым, что он не предусматривает изучения букв. Продолжительность подготовительного периода может быть разной: от 7 до 25-28 учебных часов. Согласно новым программам и учебникам, а также Федеральным образовательным стандартам (второго поколения), сроки подготовительного периода обучения грамоте составляют 24-26 учебных часов.

Основной период обучения грамоте предназначен для знакомства учащихся со всеми буквами русского алфавита и формирования у них первоначальных навыков чтения и письма. Он продолжается до конца третьей учебной четверти.

2. Задачи, содержание и структура уроков чтения в подготовительный период обучения грамоте

Задачи подготовительного периода обучения грамоте состоят в том, чтобы:

1) Организовать класс на работу, познакомить детей с требованиями школьного распорядка, правилами поведения в школе, гигиеническими требованиями и так далее.

2) Познакомить детей с понятием «речь», внешней и внутренней, деловой и картинной, устной и письменной речью, учить составлять связный рассказ по картинке или серии рисунков, а также на тему, по вопросу и так далее.

3) Сформировать понятие о предложении, познакомить с правилами его оформления в устной и письменной речи, учить составлять предложения (по опорному слову, вопросу, на тему, по картинке и так далее).

4) Познакомить с понятием «слово», учить отличать настоящие слова от «ненастоящих» слов, учить объяснять значения слов, группировать слова по их лексическому значению и так далее.

5) Познакомить детей с понятием «звук речи», учить производить полный звуковой анализ слов с составлением звуковой схемы-модели. Развивать фонематический слух детей.

6) Познакомить с понятием «ударение», учить практически отличать ударные гласные звуки от безударных, правильно выделять в словах ударные слоги.

7) Познакомить с понятием «слог», учить делить слова на слоги, составлять соответствующую схему слова.

8) Развивать и воспитывать детей.

Содержание уроков чтения в подготовительный период обучения грамоте обусловлено характером поставленных задач и связано с формированием системы фонетических понятий: слог, ударение, звуки речи и др.

Выделяют уроки двух типов: с изучением нового материала и уроки закрепления изученного.

Урок с изучением нового материала имеет следующую структуру:

I. Актуализация прежних знаний.

II. Постановка познавательной задачи урока.

- III. Открытие нового знания.
- IV. Применение нового знания на практике.
- V. Рефлексия: выявление уровня усвоения материала.

Структура урока второго типа – *урока закрепления изученного* – может быть следующей:

- I. Актуализация прежних знаний.
- II. Упражнения на закрепление изученного.
- III. Рефлексия: выявление уровня усвоения учащимися нового материала.

Остановимся подробнее на характеристике содержания урока I типа.

На I этапе (актуализация прежних знаний) проводится повторение изученных речевых и фонетических понятий, их систематизация. С этой целью используются разнообразные аналитические и синтетические упражнения: рассматривание сюжетной картинки и составление по ней рассказа, озаглавливание его, выделение из рассказа отдельных предложений, их анализ (с составлением линейной схемы), лексические упражнения на объяснение и уточнение значений слов, деление слов на слоги, составление звуковой схемы-модели слов, а также игровые упражнения: «Живые слова», «Живые слоги», соедини картинку и схему слов, распредели картинку на две группы, найди лишнюю (картинку или схему-модель), упражнения на переконструирование и распространение предложений (игра «Волшебная коробка») и так далее.

Познавательная задача урока вытекает из анализа фонетического материала и выявления нового, не известного еще детям понятия.

На этапе изучения нового материала путем эмпирического обобщения учащиеся анализируют звучащую речь, выявляют существенные признаки нового понятия, знакомятся с его названием (термином), делают выводы и обобщения. (Подробнее об этом смотри в 3 вопросе настоящей лекции).

На этапе закрепления изученного используются разнообразные упражнения в анализе звучащей речи (см. выше). Используются карточки, доски, счетные палочки, цветные карандаши и фломастеры и так далее.

Задание для самостоятельной работы. В букварях и азбуках найдите примеры разнообразных упражнений, используемых для закрепления фонетических понятий. Раскройте их назначение, кратко опишите содержание и порядок проведения.

3. Методика изучения основных языковых понятий в подготовительный период обучения грамоте

Остановимся подробнее на особенностях изучения основных речеведческих и фонетических понятий в подготовительный период обучения грамоте.

«Речь»

В лингвистической литературе понятие «речь» определяется как деятельность, направленная на общение людей друг с другом. Речь - это само общение людей между собой. Основным средством общения выступает язык. В речи (речевой деятельности) участвуют говорящий (тот, кто обращается с речью) и адресат (слушающий, воспринимающий речь).

Задание для самостоятельной работы. На страницах букваря М.С. Соловейчик найдите схематическое изображение речевой деятельности. Прокомментируйте его.

На страницах букваря дети знакомятся с основными видами речи: «вежливая речь», «хорошая речь», «картинная речь», «деловая речь», «устная и письменная речь».

Задание для самостоятельной работы. В букваре М.С. Соловейчик найдите страницы, связанные с изучением разных видов речи. Прокомментируйте каждый пример.

«Слово»

Слово – основная лексическая единица языка. Слово имеет значение. Основная функция слова – номинативная. Слово следует отличать от предмета, признака, действия. Предметы, например, существуют в действительности, окружают нас (парты, столы, стулья, тетради, карандаши и т.д.), с ними можно

производить разные действия (операции): двигать, вытирать, садиться на них, точить (карандаши) и др. Слова же называют все, что окружает нас. Слово можно услышать, произнести, записать и др. Главная функция слов – номинативная. Например, слово «оса» – обозначает насекомое, слово «дерево» – называет растение, автобус – транспортное средство и т.д. А вот И.Токмакова придумала слово «плим». Можно ли его назвать настоящим словом? Почему?

Задание для самостоятельной работы. Найдите страницу в букваре М.С. Соловейчик, на которой происходит знакомство детей с понятием «слово». Как объяснить детям разницу между понятиями «предмет» и «слово»? Как показать разницу между настоящими и ненастоящими словами?

«Предложение»

Предложением принято называть высказывание о ком-то или о чем-то. Предложение выражает законченную мысль. Оно может состоять из одного и более слов, связанных между собой по смыслу и грамматически. Слова в предложении расположены в определенном порядке.

Предложение обладает целым рядом средств оформления в устной и письменной речи. В устной речи одно предложение от другого отделяется паузой. Предложение обладает интонацией законченности (чаще всего к концу предложения голос понижается).

В письменной речи существуют следующие специальные правила оформления предложения:

- первое слово в предложении пишется с заглавной буквы;
- в конце предложения ставится знак препинания: . ? !
- слова в предложении пишутся отдельно друг от друга (через пробел).

В период обучения грамоте учащиеся знакомятся с предложением как частью текста (рассказа, составленного по картинке). Учитель предлагает детям сосчитать, сколько отдельных «кусков» в составленном детьми рассказе. Каждый отдельный «кусочек» текста - это предложение. Каждое предложение выражает законченную мысль. Учащимся может быть предложено задание сказать предложение о том-то или о том-то. Учитель знакомит детей с

правилами оформления предложения сначала в устной, а затем в письменной речи. Усвоению правил оформления предложений в письменной речи помогает такой прием, как составление линейной схемы предложения (см. в букварях и азбуках). Желательно сразу же познакомить детей со способами обозначения правил предложения (подчеркнуть заглавную букву в первом слове, пробелы и знаки препинания в конце предложения).

Задание для самостоятельной работы. В букваре М.С. Соловейчик найдите примеры упражнений аналитического и синтетического характера, направленные на усвоение понятия «предложение».

«Слог»

Проблема слога и определения понятия «слог» в русском языке не имеет единого решения. Существует несколько теорий слога. Наиболее распространенные из них две. Одна – теория сонорности (звучности). Согласно этой теории, слог – это сочетание звуков, имеющих разную степень звучности. Слог строится по закону восходящей звучности (то есть границы слога совпадают со звуками высокой звучности – гласными). В этом случае деление слова на слоги будет выглядеть так: у – че – бни – ки.

Вторая теория – теория максимального напряжения, согласно которой в каждом слоге максимальное напряжение нарастает, а затем падает (не противоречит теории звучности). Деление слов на слоги выглядит так: ру-чка.

При делении слов на слоги с первоклассниками необходимо исходить из понимания слога как естественной произносительной единицы речи, то есть звука или группы звуков, произносимых на одном толчке воздуха, на выдохе. Важно приучить детей доверять своему произношению: стоит проговорить слово так, как кричат на стадионе «хо-ро-шо», то есть проскандировать его, и оно само распадется на «куски», на слоги: ку-кла, ку-сты и т.д.

Помогут детям поделить слово на слоги следующие приёмы:

- скандированное произнесение слова (как на стадионе);
- прохлопывание и простукивание.

Задание для самостоятельной работы. А как вы оцениваете прием «Ладочка под подбородок»? Можно ли им пользоваться при делении слова на слоги?

Фонетическое деление слов на слоги не всегда совпадает с членением слова для переноса. Фонетические слоги – почти всегда открытые (Л.В. Бондаренко, Г.М. Богомазов). Исключения составляют слоги с сонорными согласными или последние слоги в слове.

Следует отметить, что современные нормы переноса слов допускают перенос, соответствующий фонетическому слогоразделу: ме-дведь, де-ре-вья и др.

Из этого правила есть исключения. Какие?

Обозначать слоги в слове, как показывает практика, удобнее всего, подчеркивая каждый слог дужкой:

мо ло дец

«Ударение»

Слоги в слове произносятся по-разному: одни – длиннее, другие – короче.

Ударным называется более длительный и сильный слог в слове. Безударные слоги произносятся кратко, гласные в них редуцированные, находятся в слабой позиции. Ударные слоги можно тянуть в слове и произносить с большей силой голоса: сравните слоги в словах «экскаватор», «машина», «сорока».

Основные приемы выделения в слове ударного слога – акустические – связанные с наблюдением за произнесением слога. В школьной практике наиболее популярными оказались следующие:

- «Спроси слово» (с удивлением): Ча-а-айка? Это ча-а-айка?
- «Позови слово»: Ча-а-айка! Маши-и-ина!

Выделение ударного слога может сопровождаться некоторым движениями: взмахом руки, кивком головы и др.

Полезно использовать также прием перестановки ударения на другие слоги слова, чтобы убедиться, что ударение поставлено правильно.

Ударный слог обозначается специальным значком – черточкой над буквой гласного. Безударный слог (слоги) в слове также желательно обозначать. Это необходимо для дальнейшего обучения орфографии. Под буквой гласного в безударном слоге желательно ставить точку (.), показывая тем самым опасное место в слове.

«Звуки речи»

Звуки – мельчайшие «кирпичики» звучащей (устной) речи. Звуки мы слышим и произносим.

При знакомстве с этим понятием важно научить детей слышать и произносить изолированно каждый звук слова, составлять звуковую схему – модель слова, развивать фонематический слух детей.

Важно с первого же урока по этой теме познакомить детей с порядком звукового анализа слова. В последнее время в практике работы учителей используется порядок звукового разбора слова, предложенный П.С. Жедек. Он включает в себя следующие действия:

1. Скажи слово и послушай его. Подумай над его значением.
2. Произноси слово, акцентируя в нем первый звук. (Приемы акцентирования звука: протяжное произнесение (а-а-аист) или многократное произнесение (к-к-кот).
3. Произнесение первого звука и его характеристика. Обозначение звука соответствующей карточкой.
4. То же с остальными звуками слова.
5. Проверка по схеме-модели, правильно ли она составлена (все ли звуки обозначены).

«Звуки гласные и согласные»

Гласные и согласные звуки отличаются по целому ряду признаков:

Артикуляционному (при образовании гласных воздух проходит свободно, не встречая преград; при образовании согласных воздух проходит несвободно, встречает преграды);

Акустическому (в образовании согласных участвует шум и голос, или только шум; в образовании гласных – только голос);

Участью в образовании слога (гласные звуки образуют слог, согласные слога не образуют).

При этом главным квалификационным признаком гласного или согласного звука является артикуляция. Именно анализ особенностей артикуляции звука позволяет четко определить его вид.

При знакомстве с гласными и согласными звуками необходимо научить детей наблюдать артикуляцию звука, давать простейшие артикуляционные комментарии звуку.

Гласные звуки – «ртооткрыватели» ^o, согласные – ртосмыкатели» ⁻.

Приемы работы над звуком: сравнительные артикуляционные комментарии ([а] - [м]); фонетический эксперимент («Попробуйте произнести звук [а], закрыв рот), дополнение схем-моделей (в букваре и азбуке), моделирование (составление звуковых схем-моделей), фонетическое конструирование (- Составьте слово, в котором есть три звука: один гласный и два согласных) и т.д.

Задание для самостоятельной работы. Приведите примеры подобных упражнений на страницах букваря и азбуки.

«Согласные твердые и мягкие»

Твердые согласные отличаются от мягких по артикуляции: при образовании мягких согласных звуков (палатализованных) средняя спинка языка приподнимается к небу. Образуется как бы двойная преграда. Сравните произнесение звуков [з] - [з'], [к]- [к']. На схеме-модели мягкие звуки показываются двумя чертами внутри квадратика - ⁼.

При образовании твердых согласных палатализации нет. Это непалатализованные звуки. На схеме обозначаются одной чертой внутри квадратика - ⁻.

Для учащихся начальных классов мягкие согласные от твердых отличаются по произношению: мягкие произносятся мягко (нежно, ласково), твердые – твердо (жестко).

Интересный способ, помогающий первоклассникам научиться четче отличать твердые и мягкие согласные, придумал Д.Б.Эльконин (см. Д.Б. Эльконин. Букварь) Он предлагает детям сравнить двух сказочных персонажей: Тома и Тима. Том – деревянный человечек, а Тим сделан из соломы, мягкий. Сравнивая звуки, учитель обращается к детям с вопросом: - Какие звуки, по вашему, будут дружить с Томом, а какие – с Тимом. Почему?

Задание для самостоятельной работы. Составьте несколько упражнений на сравнение твердых и мягких согласных. Привлекайте Тома и Тима.

При изучении этой темы дети впервые встречаются с понятиями «парные» и «непарные» согласные звуки. Первые звуки совпадают по всем признакам, кроме твердости – мягкости: [т] - [т’]. В Звукограде (город на форзаце букварей и азбук) парные согласные живут рядом, в одном и том же домике. Непарные согласные могут быть или только твердыми [ж, ш, ц], или только мягкими [ч, щ, й]. Непарные согласные живут в отдельных домиках.

«Согласные звонкие и глухие»

По способу образования все согласные звуки в русском языке делятся на две большие группы в зависимости от участия в их образования шума и голоса: сонорные и шумные.

Шумные согласные, в свою очередь, подразделяются на шумные звонкие, в образовании которых участвуют шум и голос ([б],[в],[г],[д],[ж]), и шумные глухие, в образовании которых участвуют только шум ([п], [ф], [к], [с], [ш]). Звонкие и глухие шумные согласные образуют пары: [б] - [п], [в] - [ф], [г] - [к], [з] - [с], [ж] - [ш]. Есть несколько непарных шумных глухих согласных: [х], [ц], [ш’], [ч]. Сонорные согласные образуются с помощью голоса и незначительного шума. Не случайно, поэтому, их называют полугласными: [р], [л], [м], [н], [й]. В школьной практике их нередко называют непарными звонкими согласными.

Знакомство с понятиями «звонкие-глухие» согласные осуществляется на основе сравнения первых звуков в словах, например, бочка – почка. Делается вывод о том, что звук [б] произносится звонко, «со звоночком», а звук [п] – глухо, «без звоночка». Первый звук – глухой, второй – звонкий. Детям показываются образцы обозначения этих звуков на схеме-модели. На уроке следует проанализировать как можно большее количество звуков, с тем, чтобы учащиеся осознали в полном объеме изучаемое понятие. Необходимо также обратить внимание на парные и непарные согласные звуки.

Задание для самостоятельной работы. В букварях и азбуках найдите разнообразные упражнения на закрепление понятия «звонкие-глухие согласные», прокомментируйте их.

Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте структуру процесса обучения грамоте (по разным букварям и азбукам).
2. Какова продолжительность подготовительного периода обучения грамоте (по разным букварям и азбукам)?
3. Каковы задачи подготовительного периода обучения грамоте?
4. Сравните продолжительность подготовительного периода обучения грамоте и содержание изучаемого материала по разным букварям (буквари – на выбор). В каких из рассматриваемых Вами букварях работа по изучению фонетики более последовательна и содержательна?
5. В подготовительный период происходит знакомство с первыми лингвистическими понятиями: предложение, слово, слог, звук. Найдите в 2-3 букварях (буквари – на выбор) соответствующие страницы, обратите внимание на последовательность изучения понятий.
6. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятий «речь, предложение, слово» для учащихся 1 класса. (Используйте соответствующие страницы букваря).

7. Какова структура урока чтения в подготовительный период обучения грамоте? Перечислите основные этапы, кратко охарактеризуйте содержание работы на каждом этапе.

8. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятий: «слог», «ударение», «звук», «гласный – согласный звуки», «согласные звуки твердые – мягкие, глухие – звонкие» - на уроках чтения в подготовительный период обучения грамоте.

9. Перечислите основные приемы, направленные на обучение учащихся:

- делению слов на слоги;
- выделению в слове ударного слога;
- отличию гласных звуков от согласных, согласных твердых от мягких, глухих от звонких.

10. Охарактеризуйте порядок полного звуко-слогового разбора слова (по П.С. Жедек), используемого на уроках чтения в период обучения грамоте.

11. Сравните варианты звуковых схем-моделей слов, используемых в разных букварях. Какой из вариантов схем кажется вам более удачным? Почему?

12. Перелистайте страницы букваря, отведенные на подготовительный период обучения грамоте. Назовите основные виды аналитических и синтетических упражнений, используемые на уроках чтения в этот период.

Лекция 3

Тема. Содержание и структура уроков чтения в основной период обучения грамоте

ПЛАН

1. Задачи уроков чтения в основной период обучения грамоте.
2. Структура и содержание урока чтения в основной период обучения грамоте:

- организация повторения и систематизации пройденного материала;
- выделение новых звуков и знакомство с новой буквой;
- обучение чтению слогов;
- обучение чтению слов в столбиках;
- особенности работы с текстом и сюжетными картинками.

1. Задачи уроков чтения в основной период обучения грамоте

Основной период обучения грамоте следует за подготовительным периодом и продолжается до середины апреля 1 класса.

Задачи работы:

1. Углубить, систематизировать и совершенствовать знания и умения, приобретенные в предыдущий период.
2. Познакомить детей со всеми буквами русского алфавита, научить их правильно называть, отличать друг от друга, знать их звуковое значение.
3. Научить детей читать плавно по слогам (15-20 слов в минуту), постепенно переходя на чтение целых слов.
4. Заложить основы орфографической грамотности, обеспечить широкую лексическую и грамматическую пропедевтику.
5. Формировать УУД (личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные).
6. Развивать и воспитывать детей.

2. Структура и содержание урока чтения в основной период обучения грамоте

В основной период обучения грамоте проводятся уроки чтения двух основных типов: урок с изучением нового материала (новой буквы или новых букв) и урок закрепления изученного. Содержание урока первого типа обусловлено его главной задачей: познакомить детей с новой буквой (буквами), звуками, которые она обозначает, научить их читать слоги, слова и тексты с новой буквой. Структура такого урока может быть следующей:

- I. Актуализация прежних знаний.
- II. Постановка познавательной задачи урока.
- III. Выделение новых звуков и знакомство с новой буквой.
- IV. Упражнения в чтении слогов, слов, предложений, текстов.
- V. Итог урока.

Урок 2-го типа – урок закрепления изученного. Основная задача такого урока – формирование у учащихся прочных навыков чтения. Содержание этого урока составляют разнообразные упражнения в чтении. Его структура может быть следующей:

- I. Повторение и систематизация изученного.
- II. Упражнения в чтении слов, слогов, предложений, текстов.
- III. Грамматическая и речевая пропедевтика.
- IV. Итог урока.

Остановимся подробнее на рассмотрении урока первого типа, подробно охарактеризуем его содержание на каждом этапе.

I. Актуализация прежних знаний.

Учебная задача: выявить уровень усвоения учащимися пройденного материала, создать предпосылки для знакомства с новыми звуками и новой буквой (буквами).

Содержание работы:

1. Упражнения в чтении слогов, столбиков слов, текстов (по букварю или азбуке, книгам «Читаем сами», «Букваренок» и др.). Могут быть

использованы также книжки-малышки, книжки-самоделки, таблицы по чтению и др.

2. Рассказывание по сюжетным картинкам. Повторение понятий: речь, предложение, слово, слоги, ударение, звуки. Варианты упражнений:

- составление предложений по картине, вопросу, на тему, по схеме и другим источникам; деление предложения на слова, составление его линейной схемы, повторение правил оформления предложения в устной и письменной речи;
- соотнесение картинок и схем-моделей слов, выборочный звуковой анализ;
- звуковой анализ слов с составлением схем-моделей;
- игра «Звуковое лото»;
- игра «Поезд»: на доске – поезд (паровоз и 2-3 вагона), на каждом вагоне изображена схема-модель слова. Необходимо предметные картинки «расселить» в соответствующие вагоны;
- игра «Грибочки» (по аналогии с игрой «Поезд»);
- игра «Живые слова» (учитель «раздает» детям слова, они выходят и становятся так, чтобы получилось предложение); игра «Живые слоги» (по аналогии с игрой «Живые слова»);
- игра «Назови слово, в котором есть данный звук» (У куклы Аленки день рождения, ей нужно подарить предметы, в названиях которых есть звук [а]);

- игра «Какой звук заблудился?»:

Куклу выронив из рук,

Маша мчится к маме:

- Там ползет зеленый лук

С длинными усами!»

Задание для самостоятельной работы: из статей, помещенных в журналах «Начальная школа» и «Начальная школа+ до и после» выпишите по 20-30 подобных упражнений.

• Упражнения с буквами: систематизация букв по «Ленте букв», игры «Буквы заблудились», «Полубуковка», «Поставь буквы правильно», «Путаница» и др.

II. Постановка познавательной задачи урока.

Учебная задача: возбудить познавательный интерес детей к изучаемой теме, создать мотивационную основу.

Варианты постановки познавательной задачи такого урока могут быть следующими:

- Сегодня мы познакомимся с новой буквой (Учитель называет ее). Хотите узнать, какие звуки она обозначает?

- Продолжаем открывать тайны букв русского алфавита. С какой буквой мы сегодня познакомимся, вы узнаете, если откроете с. ... букваря. Кто знает, как ее зовут?

- Послушайте загадку. Отгадайте ее. Произнесите первый звук слова-отгадки. Какой буквой обозначается этот звук? Сегодня на уроке мы познакомимся с ней поближе и т.д.

III. Выделение новых звуков и знакомство с новой буквой

Учебная задача: познакомить детей с новыми звуками и новой буквой, создать предпосылки для формирования навыка чтения. В соответствии со звуковым аналитико-систематическим методом обучения грамоте процесс знакомства с новой буквой строится следующим образом:

1. Рассмотрение предметной картинки. Работа над значением опорного слова.

2. Звуко-слоговой анализ слова (с составлением звуковой схемы-модели; с дополнением наполовину готовой схемы-модели; с анализом уже составленной и представленной в букваре схемы-модели).

3. Выделение нового звука, его характеристика.

4. Выделение второго звука, его характеристика (если есть).

5. Сопоставительный анализ выделенных звуков: отыскание общих признаков, установление различий.

6. Распознавание новых звуков в других словах.

7. Знакомство с новой буквой:

- предъявление новой буквы;
- анализ графического облика (поэлементный анализ, сравнение с известными предметами, с уже изученными буквами, конструирование буквы из счетных палочек, шаблонов и др.);
- печатание буквы (показ образца учителем, «письмо» под счет в воздухе, печатание в тетради).

Примечание. Если на уроке необходимо познакомить детей с несколькими буквами, то этот процесс повторяется несколько раз.

IV. Упражнения в чтении

1. Чтение слогов.

Как уже отмечалось, наиболее сложным для чтения является прямой открытый слог типа «слияние» (сг). Это обусловлено целым рядом психофизиологических особенностей процесса чтения (перекодировки) слога подобной структуры. (Подробнее об этом см. лекцию № 1 данного раздела).

Обучение чтению любого слога – это обучение так называемому позиционному чтению, то есть чтению с учетом позиции данной буквы по отношению к соседним буквам.

Задание для самостоятельной работы. Расскажите, как учитывается позиция буквы при чтении (перекодировки) следующих слогов:

МА СОН ЛОСЬ

МИ КИТ СТРАХ

При чтении прямого открытого слога (слияния) необходимо решить несколько задач: а) научить детей ориентироваться на букву гласного для определения характера согласного звука (мягкого или твердого); б) научить детей произносить звуки слитно, то есть начинать произносить первый звук (согласный) и плавно переходить на другой (гласный).

Различают *первое* и *повторное чтение слогов-слияний*. При первом чтении используется прием чтения с пониманием правил чтения.

Правила чтения:

1) Перед буквами и, е, ю, я, ё читай согласный мягко; перед остальными буквами гласных читай согласный твердо.

2) При чтении прямого открытого слога старайся согласный и гласный звуки произнести слитно: начинай произносить согласный звук и плавно переходи на гласный.

Алгоритм чтения прямого открытого слова (слияния):

- Посмотри на букву гласного.
- Как ты будешь произносить согласный: твердо ли мягко?
- Произноси согласный звук и плавно переходи на гласный.

Задание для самостоятельной работы: Разработайте фрагмент урока: знакомство с правилами чтения-слияния.

Повторное чтение слогов-слияний имеет своей целью закрепить навык чтения слогов, довести его до автоматизма.

Для этого используются специальные приемы работы:

- Выборочное чтение слияний (- Прочитайте слияния с твердыми согласными; с мягкими согласными и т.д.)
- Чтение по слоговым таблицам:

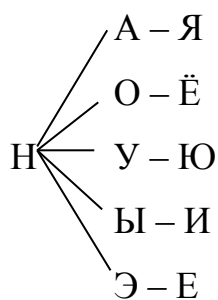
А) таблица рассыпанных слияний и букв:

НО	СА	СО	КИ	КО	К
НИ	М	Т	ТЫ	ЗА	РА

Б) таблица пропущенных слияний:

на		ну		ни
	со		сы	

Г) слоговая таблица гласных:



Д) подвижные таблицы (абаки) и др.

- Игровые и занимательные упражнения: «Ромашка», «Лесенка», «Собери грибочки и домики» и др.

При чтении слогов других структур (г, сгс, ссг, ссгс и т.д.) соблюдается одно единственное правило: звуки, находящиеся за пределами слога-слияния, произносятся по очереди, или «причитываются» к нему. Например: ко-т, с-т-ра-на, со-с-на и т.д.

Важно показать детям механизм чтения каждого нового слога, а также использовать специальные упражнения в чтении подобных слогов. С этой целью используются слоговые таблицы, приведенные в букваре или азбуке, чтение слогов с наращением и стечением согласных (ра-тра-стра...), закрытые слоги (до-м, ро-с-т)

2. Чтение слов в столбиках

После чтения отдельных слогов учащиеся переходят к чтению слов в столбиках.

Назначение этого упражнения состоит в том, чтобы:

- а) научить детей читать слова, состоящие из слогов разных структур;
- б) учить детей читать плавно по слогам с постепенным переходом к чтению целыми словами;
- в) учить детей размышлять на лексическим значением слова после его прочтения;
- г) осуществлять широкую языковую пропедевтику (фонетическую, графическую, морфологическую, лексическую и др.)
- д) развивать и воспитывать детей.

Различают первое и повторное чтение слов в столбиках. При первом чтении учащиеся должны овладеть механизмом чтения нового слова, прочитать его и понять его значение. С этой целью используется прием чтения по следам графического анализа. В ходе графического анализа слова выявляется, сколько в слове слогов, а также, (если это необходимо), характеризуется структура каждого слога. Чтение слова проходит в несколько ступеней:

1. Предварительный графический анализ слова (с опорой на графические пометы в букваре).
2. Чтение слова по слогам (орфографически).
3. Чтение слова орфоэпически.
4. Объяснение значения слова.

Задание для самостоятельной работы. Разработайте фрагмент урока – первое чтение слов в столбиках (страница букваря на выбор).

Не все слова при первом чтении следует анализировать так подробно. Если слово уже знакомо детям или они уже читали слова, подобные по структуре, то предварительный анализ слова может быть или совсем коротким (называется количество слогов и ударный слог); или может совсем отсутствовать.

Повторное чтение слов в столбиках проводится для того, чтобы закрепить механизмы чтения слов, добиться плавного их прочтения (не только по слогам, а целым словом), а также провести широкую языковую пропедевтику. Пропедевтика – это изучение чего-либо на практическом уровне, до знакомства с теорией. Языковая пропедевтика – это практическое знакомство с системой языка (лексикой, фонетикой, графикой, орфографией, грамматикой, синтаксисом) до изучения его на теоретическом уровне.

При повторном чтении слов в столбиках используется прием выборочного чтения. При этом основания для выбора слов и их перечитывания могут быть очень разнообразными:

- а) Лексическое значение.

Примеры заданий:

- Прочитайте слова, обозначающие мебель (игрушки, посуду, инструменты, профессии людей и т.д.)

- прочитайте слова, близкие (противоположные) по значению.

б) Фонетические признаки.

Примеры заданий:

- Прочитайте слова, состоящие из двух (трех, ...) слогов.

- Прочитайте слова, в которых все согласные мягкие.

в) Графические признаки.

Примеры заданий:

- Прочитайте слова, в которых мягкость согласного обозначена буквами гласных;

- Прочитайте слова, в которых звук [й] обозначен буквой й.

г) Орфографические признаки.

Примеры заданий:

- Прочитайте слова, которые написаны с заглавной буквы. Объясните их написание.

- Прочитайте слова, в которых встречаются опасные при письме места.

д) Грамматическое значение.

Примеры заданий:

- Прочитайте слова-названия предметов (признаков, действий) На какой вопрос они отвечают?

- Прочитайте слова, обозначающие один предмет, много предметов.

При использовании приема выборочного чтения учитель должен стараться как можно подробнее проанализировать предложенные в столбиках слова, «вычерпать» всю информацию, заложенную в них авторами букваря. При умелом использовании этого приёма у учащихся формируются такие универсальные учебные действия, как классификация (группировка), сравнение, исключение лишнего, установление аналогии и т.д.

Задание для самостоятельной работы. Составьте фрагмент урока чтения в период обучения грамоте: первое и повторное чтение слов в столбиках (страница букваря – на выбор).

3. Чтение связного текста.

Чтение связного текста – это своего рода итог, результат работы учащихся на уроке чтения. От того, насколько осмыслено содержание текста, а также свободно и выразительно будет прочитан текст в конце урока, зависит качество урока в целом.

Тексты в букварях и азбуках очень разнообразны как по содержанию, так и по структуре: с заглавием и без заголовка, объемные и короткие, связные и деформированные и т.д. В большинстве случаев текст сопровождают сюжетные картинки, дополняющие и поясняющие его содержание.

В самом общем виде порядок работы с текстом и сюжетной картинкой букваря может быть примерно следующим:

1. *Подготовка к восприятию текста.*

Используются следующие методы и приемы работы: беседа на основе личного опыта детей, в ходе которой учитель как бы «вводит» детей в тему текста, расширяет и «оживляет» представления, необходимые для восприятия текста; чтение заголовка к тексту, работа над его осмыслением; прогнозирование содержания текста по заголовку и иллюстрации к тексту; работа над значением ключевых слов.

2. *Первое чтение текста.*

Текст может быть прочитан вначале учителем, а затем учащимися многократно (цепочкой, целиком, хором, группами, индивидуально и т.д.) По ходу чтения может быть проведена необходимая лексическая работа.

3. *Беседа – воспроизведение прочитанного.*

Беседа имеет своей целью уточнить представление детей о теме, основной мысли текста, его содержании, логике развития действия (сюжете и композиции) и т.д.

В ходе беседы используются специальные приемы работы: выборочное чтение, выборочный пересказ, комментирование (пояснение) содержания, объяснение значений слов, сопоставление текста с иллюстрацией к нему, деление текста на части, озаглавливание частей, озаглавливание всего текста (если у него нет заголовка) и т.д.

4. Творческое воссоздание прочитанного.

На этом этапе используются приемы: иллюстрирование текста (в основном словесное), драматизация (разыгрывание текста по ролям), пересказ и рассказывание, выразительное чтение.

Задание для самостоятельной работы. Составьте фрагмент урока чтения – работа с текстом и сюжетной картинкой букваря.

Вопросы для обсуждения

1. В каком порядке изучаются буквы в разных букварях? Чем отличается порядок расположения букв?
2. Каковы основные задачи основного периода обучения грамоте?
3. Какова структура урока чтения в основной период обучения грамоте?
4. Как организуется работа по повторению изученного и подготовке к изучению новой темы на уроке чтения в основной период?
5. Как строится работа по выделению новых звуков и знакомству с новой (новыми) буквами?
6. Какие упражнения для запоминания графического облика букв используются на этих уроках?
7. Почему именно слог является основной единицей чтения и письма в русском языке?
8. К.Д.Ушинский называл прямой открытый слог «ключом к овладению грамотой»? Как вы это объясните?
9. Каковы основные механизмы процесса чтения прямого открытого слога (слияния)? На работы каких авторов Вы будете опираться в ответе на поставленный вопрос?

10. Какие приемы обучения чтению прямого открытого слога вы знаете? Перечислите. Какие из них следует отнести к приемам первого, а какие – повторного чтения прямого слога?

11. Сравните дидактический материал разных букварей и азбук, направленный на обучение младших школьников чтению прямого открытого слога. Сделайте выводы.

12. Каково назначение слов в столбиках? Какие задачи необходимо решить учителю при работе со столбиками слов?

13. Какие слоговые структуры встречаются в словах в столбиках? Насколько постепенно вводится в букварях новые слоговые структуры? (Сравните по букварям В.Г. Горецкого и М.С. Соловейчик.)

14. Каковы механизмы чтения слогов разной структуры? Покажите на примерах.

15. Какие приемы и методические средства (например, графические обозначения) используются в разных букварях для усвоения детьми механизмов чтения слов разной слоговой структуры?

16. Как организуется первое чтение слов в столбиках?

17. Какие приемы повторного чтения слов в столбиках используются в учительской практике? По каким признакам следует группировать слова из столбиков при повторном (выборочном) чтении? Приведите примеры.

18. Каково назначение текста и иллюстративного материала букваря? Какие разновидности текстового и иллюстративного материала встречаются в букваре? Покажите на примере из разных букварей и азбук.

19. Какие варианты порядка работы с текстом и сюжетной (предметной) картинкой букваря приняты в современной методике обучения грамоте? Какие приемы работы используются на каждом этапе работы? Покажите на примерах.

Лекция 4

Тема. Методика обучения письму. Структура и содержание уроков письма в период обучения грамоте

ПЛАН

1. Сущность навыка письма.
2. Особенности содержания и структуры уроков письма на элементной стадии.
3. Особенности содержания и структуры уроков письма на буквенной стадии.

1. Сущность навыка письма

Одной из важных задач обучения грамоте является формирование у учащихся полноценного навыка письма. Навык письма – синтетический навык. Он включает в себя три основных компонента: каллиграфический, графический и орфографический. Эти компоненты взаимосвязаны и представляют собой единое целое. Условно их можно отграничить друг от друга и рассмотреть отдельно. Каллиграфический навык (от гр. «kalligraphia» - искусство писать четким и красивым почерком) – это навык красивого и правильного написания букв и их соединений в словах. Графический навык (от гр. «grapho» - пишу, черчу, рисую) – это навык обозначения звуков на письме соответствующими буквами, навык установления соотношений между звуками, единицами звучащей речи, и буквами – специальными значками, служащими для обозначения звуков на письме. Орфографический навык (от гр. «orphos» - правильный) – это навык правильного письма, предусматривающий соблюдение при письме норм русского правописания, орфографии.

В период обучения грамоте учитель заботится о формировании навыка письма в целом, то есть работает над тем, чтобы учащиеся овладели написанием всех букв русского алфавита, научились правильно соединять их в словах, и также освоили простейшие правила и нормы русской графики и орфографии и научились соблюдать их при письме.

Как всякий интеллектуальный навык, навык письма – это «автоматизированный компонент сознательной деятельности» (Рубинштейн).

Это означает, что в основе навыка письма лежит комплекс сознательных операций, подвергающихся автоматизации в процессе длительной систематической и целенаправленной тренировки.

Анализ действия письма и его составляющих позволяет выделить следующие операции, лежащие в его основе:

1. Соблюдение гигиенических норм письма.
2. Зрительное или слуховое восприятие звуков, букв, слов, предложений.
3. Установление звуко-буквенных соответствий.
4. Отыскание орфограмм, определение их типов.
5. Применение орфографических правил.
6. Написание слов с соблюдением норм каллиграфии, графики и орфографии.
7. Проверка написанного.

Перечень операций, лежащих в основе навыка письма, еще раз убедительно свидетельствует о связанности и взаимообусловленности всех компонентов навыка письма: каллиграфического, графического и орфографического.

В процессе систематических тренировочных упражнений перечисленные действия (операции) подвергаются автоматизации, выходят из-под контроля сознания. Но не все. Какие действия, по-вашему, подвергаются полной, а какие – неполной автоматизации?

2. Особенности содержания и структуры уроков письма на элементной стадии

Процесс формирования навыка письма у учащихся начальных классов – длительный и сложный. В нем принято выделять три стадии:

1. Стадия элементного письма.
2. Стадия буквенного письма.
3. Стадия связного, скорописного письма.

Рассмотрим их подробнее.

1. *Стадия элементного письма.*

Сроки. Согласно принципам звукового аналитико-синтетического метода, в школе соблюдается единство письма и чтения. Это значит, что последовательность обучения письму букв принимается та же, что и в обучении чтению: на уроке чтения дети усваивают букву и учатся читать ее, а на уроке письма пишут эту букву и слова с ней.

В соответствии с этим, подготовительному периоду обучения чтению соответствует элементарная стадия обучения письму.

На этой стадии учитель должен решить следующие конкретные задачи:

1) Познакомить учащихся с гигиеническими нормами письма, научить соблюдать эти нормы в процессе работы (положение тела при письме, положение тетради, ручки, рабочая и дополнительная строка, верхняя и нижняя линейка и т.д.)

2) Совершенствовать координацию движений учащихся (укреплять мелкие мышцы пальцев, развивать глазомер и т.д.)

3) Познакомить учащихся с основными элементами букв, научить их писать основные элементы букв.

4) Развивать речь и мышление детей.

Выделяют три разновидности упражнений для развития координации движений и укрепленные мелкой мускулатуры пальцев.

1) Упражнения на развитие мускульной памяти (рисование, обводка, штриховка). Для штриховки используются все известные элементы букв. Детей знакомят с правилами штриховки: штриховать только в заданном направлении; не выходить за контуры рисунка; соблюдать одинаковое расстояние между штрихами. Для штриховки предлагается использовать книжки-раскраски, а также альбомы, в которых дети с помощью специальных лекал делают свои рисунки, а затем их «раскрашивают» - штрихуют. (См. работу Е.Н. Потаповой «Радость познания»).

2) Упражнения для развития тактильной памяти (обводка образца элемента буквы или самой буквы, изготовленной из наждачной бумаги. (Обводка производится указательным пальцем по направлению письма).

3) Конструирование или переконструирование букв из специальных шаблонов (элементов).

3. Структура и содержание уроков письма на элементной стадии

Почти на каждом уроке письма на этой стадии дети знакомятся с новым элементом букв: прямой линией (короткой и длинной), прямой линией с закруглениями, прямой линией с петлей, прямой линией с овалом, достигающим до середины строки, плавной линией, овалом, полуovalом.

Рассмотрим подробнее, как строится урок письма.

I. Подготовка к письму

Задача: подготовить руку ребенка к письму, развивать координацию движений и мелкую мускулатуру мышц пальцев; повторить материал, пройденный на предыдущих уроках письма и чтения.

На этом этапе выполняются следующие упражнения в прописи или специальной тетради:

- 1) Повторение гигиенических норм письма (положение тетради, ручки, тела при письме);
- 2) Рисование, обводка, штриховка;
- 3) Звуковой анализ слов, составление схем-моделей; подбор слов к готовым схемам-моделям; повторение изученных на уроке чтения фонетических понятий;
- 4) Повторение изученных элементов букв.

II. Знакомство с графическим обликом нового элемента букв

Задача: познакомить учащихся с особенностями графического облика нового элемента букв, научить отличать его от уже знакомых элементов.

Приёмы работы:

- 1) Показ образца нового элемента (на доске, в прописи и др.)
- 2) Рассматривание образца: сравнение с какими-либо предметами, сравнение с уже изученными элементами и др.
- 3) Конструирование нового элемента букв из шаблонов.

III. Знакомство с процессом письма нового элемента букв

Задача: познакомить учащихся с процессом письма нового элемента букв, добиться сознательного его усвоения учащимися.

Приемы работы:

- 1) Показ учителем процесса письма нового элемента с подробным комментированием;
- 2) «Письмо» под счет в воздухе;
- 3) Копировальный прием: «обводка» шаблонов по направлению письма, «обводка» в прописи по пунктирным линиям; «обводка» элемента с помощью кальки и др.

IV. Письмо элемента в прописях

Задача: выработать навык написания нового элемента.

Приёмы работы:

- 1) Письмо нового элемента (вначале один – два показа, потом половина строки, затем – строка до конца);
- 2) Анализ написанного (отметка -.- под наиболее удавшимся образцом, взаимопроверка, показ лучших работ, коллективная и индивидуальная работа над ошибками и др.)

V. Упражнения в рисовании узоров, бордюров, включающих в себя новые элементы букв.

3. Особенности содержания и структуры уроков письма на буквенной стадии

Буквенная стадия обучения письму соответствует основному периоду обучения чтению.

Основная задача работы на этой стадии – сформировать у учащихся ясное, сознательное представление о начертании букв русского алфавита, научить их соединениям этих букв в словах. Решение этой задачи достигается, во-первых, эффективным, методически обоснованным знакомством с графическим обликом каждой новой буквы и системой упражнений, направленных на закрепление этих знаний, формирование конкретных практических умений.

В соответствии с поставленной задачей в центре урока письма на этой стадии – знакомство с новой буквой и соединениями этой буквы в словах.

Как строится урок письма на этой стадии?

I. Подготовка к письму

Задача: подготовить руку ребёнка к письму; повторить материал, необходимый для восприятия новой темы.

Приемы работы:

- повторение гигиенических норм письма;
- рисование, обводка, штриховка;
- звуковой анализ слов, повторение фонетических понятий;
- повторение изученных на предыдущих уроках чтения и письма букв.

II. Знакомство с графическим обликом новой буквы

Задача: познакомить учащихся с графическим обликом новой буквы. Научить отличать ее от других букв.

Приемы работы:

- поэлементный анализ графического облика буквы;
- сравнение этой буквы с уже изученными буквами;
- сравнение новой буквы с какими-либо предметами;
- конструирование буквы из готовых шаблонов (элементов),

переконструирование.

III. Знакомство с процессом письма новой буквы

Задача: познакомить учащихся с процессом письма новой буквы, научить их правильно и красиво писать ее и соединять с другими буквами в словах.

Приёмы работы:

- показ учителя с объяснением процесса письма новой буквы;
- письмо буквы под счет в воздухе;
- копировальные приемы (обводка буквы по пунктирным линиям, через кальку, по трафаретам и др.);
- письмо буквы в прописях;

- анализ качества письма. Работа над ошибками;
- упражнения в написании слогов с разными типами соединений.

IV. Упражнения в письме

Задача: закрепить навык написания новой буквы, учить детей списывать и писать под диктовку, проводить широкую орфографическую, грамматическую и лексическую пропедевтику.

Приемы работы:

1. Списывание с готового текста.
2. Диктанты (обучающие).
3. Творческие упражнения.

Вопросы для обсуждения

1. Что представляет собой навык письма? В чем его особенности?
Охарактеризуйте основные компоненты навыка письма.

2. Какие действия совершает пишущий? В каком порядке?
Охарактеризуйте операционный состав действия письма.

3. Каковы гигиенические нормы процесса письма, которые должны соблюдать учащиеся начальных классов? Когда и как познакомить детей с этими нормами? Как учитель добивается того, чтобы дети научились соблюдать эти нормы в процессе письма?

4. Какие упражнения на уроках письма используются для развития координации движений и мелкой моторики пальцев руки? Когда и как обучать детей рисованию, обводке, штриховке? Покажите на примерах из прописи.

5. Перечислите основные элементы букв русского алфавита. Напишите их (на доске и в тетради), комментируя написание каждого.

6. Охарактеризуйте содержание и структуру урока письма на элементной стадии. Опишите особенности работы на каждом этапе урока письма, перечислите используемые приемы.

7. Какому периоду обучения детей чтению соответствует буквенная стадия обучения письму? Почему?

8. Охарактеризуйте основные задачи обучения детей письму на буквенной стадии.

9. Каковы основные особенности содержания и структуры уроков письма на буквенной стадии?

10. Как организуется вводная часть урока письма на буквенной стадии? Сравните ее содержание и основные приемы проведения по разным прописям.

11. Какие приемы изучения графического облика буквы вы знаете? Перечислите их, кратко раскрывая содержание каждого.

12. Какие приемы обучения письму новой буквы вы знаете? Перечислите их, кратко раскрывая содержание каждого.

13. Как познакомить детей с основными соединениями букв в слогах? Какой дидактический материал прописей предназначен для решения этой задачи? Покажите на примерах.

Лекция 5

Тема. Орфографическая пропедевтика в период обучения грамоте

ПЛАН

1. Общее понятие об орфографической пропедевтике. Её задачи в период обучения грамоте.
2. Развитие у учащихся орфографической зоркости.
3. Упражнения на развитие орфографической зоркости при зрительном восприятии материала. Обучение списыванию.
4. Упражнение для развития орфографической зоркости при восприятии материала на слух. Обучающие диктанты.

1. Общее понятие об орфографической пропедевтике. Её задачи в период обучения грамоте

Термином «пропедевтика» обозначают изучение чего-либо на практической основе, без специального изучения теории, дотеоретическое изучение материала. Орфографическая пропедевтика – это изучение орфографии на практической основе, формирование орфографических умений, обеспечивающих в дальнейшем успешное овладение нормами правописания.

Цель орфографической пропедевтики в период обучения грамоте – сформировать у учащихся прочные основы, фундамент орфографической грамотности. Цель достигается благодаря решению следующих конкретных задач:

- 1) Развитие орфографической зоркости учащихся.
- 2) Формирование у детей умений проверять или объяснять написанное простейшими способами.
- 3) Обучение детей списыванию с готового текста.
- 4) Обучение детей письму под диктовку.
- 5) Развитие речи и мышления детей.

Остановимся подробнее на решении каждой из поставленных задач.

2. Развитие у учащихся орфографической зоркости

Орфографической зоркостью принято называть умение выделять в тексте опасные места, или орфограммы. Орфограмма – это:

1. «Трудное для написания место в тексте».
2. «Опасное место», то есть место, в котором можно допустить ошибку.
3. Это написание, которое не устанавливается на слух.

Задания для самостоятельной работы.

1) Прокомментируйте каждое из предложенных определений орфограммы. Какое из них Вы считаете наиболее удачным?

2) Почему в методической литературе некорректным считается следующее определение орфограммы: «Орфограмма – это место в слове, где написание не соответствует произношению»?

3) Приведите примеры орфограмм в разных словах.

В настоящее время широкое распространение получила методика развития орфографической зоркости, разработанная П.С. Жедек в 60-х годах 20 века.

Прочитать.

1. Жедек П.С. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии. – В кн. Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М., 1974.

2. Кузьменко Н.С. Формирование у первоклассников орфографической зоркости // Начальная школа. - 1983. - № 10.

3. Соловейчик М.С. Знакомство с первыми орфограммами и начало работы над орфографической зоркостью. - В кн. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику-тетради для 1 класса четырехлетней начальной школы. Пособие для учителя. - Изд. 3-е, доработ. – Смоленск, 2004 – с.46 – 60.

Согласно методике П.С. Жедек, уже в 1 полугодии первого класса учащихся необходимо познакомить с понятием «орфограмма» («опасное место в слове»), опознавательными признаками орфограмм для гласных и согласных и на этой основе сформировать умение обнаруживать орфограммы в тексте, то

есть в значительной степени развить орфографическую зоркость, создав фундамент для дальнейшего изучения орфографии.

Почему нужна специальная работа над орфографической зоркостью? Она нужна потому, что «орфографическая слепота», неумение обнаруживать «ошибкоопасные» (выражение Г.Г. Граник) места – одна из важнейших причин орфографических ошибок. Не замечая мест, где требуется применение правил, учащиеся, даже зная правила, не обращаются к ним, не знают, где их можно использовать.

Когда лучше начинать работу над орфографической зоркостью? По мнению П.С. Жедек, только после того, как у детей начал формироваться фонематический слух, когда накопился опыт восприятия не только написанного, но и звучащего слова, когда сложилось отчетливое разграничение понятий «звук» и «буква»:

С чего начинать работу?

Со знакомства с признаками наиболее распространенных орфограмм (опасных мест) в словах.

Для гласных это:

- Положение без ударения (сосновая);
- Положение в слогах жии-шии, чуу-щуу, чаа-щаа.

Для согласных это:

- Положение парного по звонкости-глухости согласного на конце слова (суц, дуб, гриб);
- Положение парного по звонкости-глухости согласного перед другим парным согласным (грибки, кружки)

Как начать работу по знакомству учащихся с опознавательными признаками орфограмм?

Наиболее детально и последовательно методика П.С. Жедек реализована в букварях М.С. Соловейчик и В.В. Репкина. М.С. Соловейчик считает наиболее подходящими сроки знакомства детей с орфограммами (опасными местами) для гласных 2 четверть первого класса (ориентировочно – ноябрь месяц).

Для первого знакомства учащимся предлагаются для анализа слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному. Например слова «лиса» и «леса» из русской народной сказки:

«Несет меня лиса

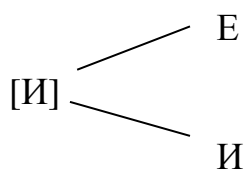
За синие леса»

Приведем фрагмент урока.

После короткой беседы (вспоминаем сказку, чьи это слова) из произнесенной учителем фразы выделяются слова, которые звучат одинаково (лиса – леса). Проводится звуковой анализ слов, устанавливается, что первый гласный звук в этих словах – [и]. Уточняется, что он безударный.

- А теперь посмотрим, как пишутся эти слова (открываются заранее записанные на доске слова.). Прочитаем первое слово (лиса). Какой буквой обозначен звук [и]? (Буквой «и»). Прочитаем второе слова (леса). Какой буквой здесь обозначен звук [и]? (Буквой «е»).

- Посмотрите, какой хитрый безударный звук [и]. Он может быть обозначен то буквой «и», то буквой «е». Давайте это покажем на схеме:



- Можно ли доверять при письме этому хитрому звуку? (Нет).

Далее дети наблюдают, как на письме обозначается безударный звук [а] (трава – дрова) и делают общий вывод о том, что безударным гласным звукам на письме доверять нельзя, это опасные места в словах.

Примерно так же организуется работа по ознакомлению с опасными местами для согласных звуков.

Задание для самостоятельной работы. Найдите в букваре М.С. Соловейчик соответствующие страницы, на которых происходит знакомство учащихся с опознавательными признаками орфограмм и разработайте фрагменты конспектов уроков: изучение нового материала.

Составной частью орфографической работы в период обучения грамоте является изучение нескольких орфографических правил:

- Оформление границ предложения.
- Раздельное написание слов внутри предложения.
- Большая буква в именах, фамилиях людей, кличках животных и других собственных именах.
- Правописание гласных в сочетаниях жи-ши, ча-ща, чу-щу.
- Правила переноса.

Остановимся на некоторых рекомендациях, связанных с изучением этих правил.

- Правила оформления границ предложения в письменной речи усваиваются еще в подготовительный период обучения грамоте при знакомстве с понятием «предложение» (см. соответствующую лекцию).

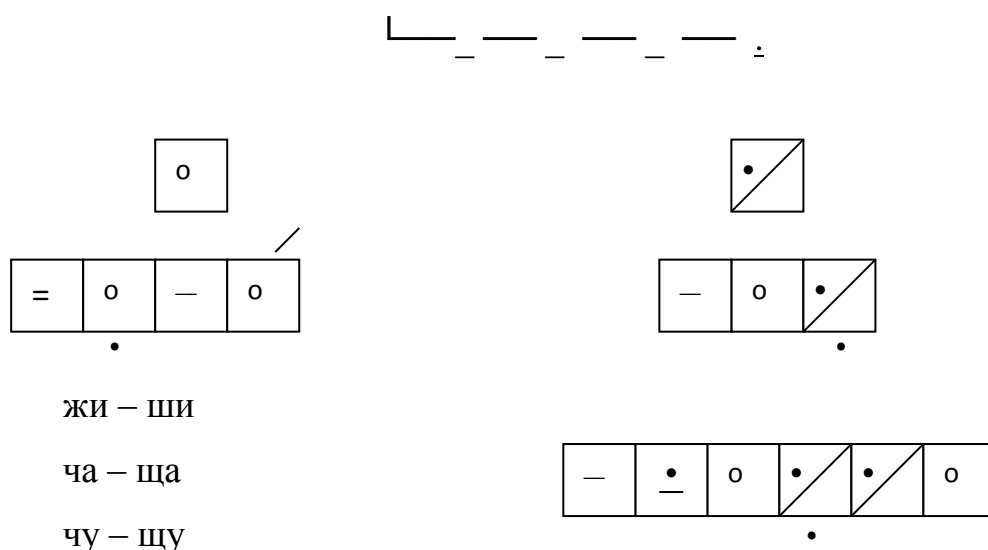
- Правила о правописании слогов жи-ши, ча-ща, чу-щу изучаются на уроках знакомства с соответствующими буквами. Способы могут быть различными: сообщение правила; рассказывание сказки о «споре» букв; исторический комментарий о том, что когда-то звуки [ж, ш] были мягкими, а [ч] и [щ] – твердыми. Звуки изменили свой характер, а написание закрепилось и сохранилось до сих пор.

- Правила о написании заглавной буквы в именах собственных сообщаются учащимися постепенно по мере появления соответствующих слов на страницах букваря.

- Работа над правилами переноса носит сугубо практический характер. Она начинается тогда, когда у детей при письме появляется необходимость переноса слов со строки на строку. Сообщается общая норма: слово переносится по слогам. Правило не переносить на другую строку и не оставлять на строке одну букву, даже если она равна слогу, – желательно также объяснить, так как такие случаи часто встречаются в практике письма. Остальные исключения из этого правила (о переносе ь,й, слов с удвоенными согласными) сообщаются позже, во 2 классе.

Таким образом, в период обучения грамоте первоклассники знакомятся с некоторыми правилами письма, а также с опознавательными признаками орфограмм для гласных и согласных. Все эти сведения можно в обобщенном виде представить в динамической таблице. Она может быть примерно следующей.

Опасные при письме места.



Подобная таблица (ее постепенное заполнение, а также обращение к ней на уроках письма) поможет детям усвоить круг распространенных орфограмм (опасных мест), с которыми дети сталкиваются при письме.

Однако это усвоение будет более полноценным, если учитель будет постоянно использовать в своей работе упражнения на тренировку орфографической зоркости учащихся.

3. Упражнения на развитие орфографической зоркости при зрительном восприятии материала. Обучение списыванию

Упражнения на развитие орфографической зоркости можно поделить на две большие группы (М.С. Соловейчик):

1) Упражнения в списывании, или упражнения при зрительном восприятии материала.

2) Диктанты, или упражнения при восприятии материала на слух.

Рассмотрим подробнее 1-ую группу.

М.С. Соловейчик выделяет следующие их разновидности:

1. Нахождение «опасных мест» в отдельных словах, предложениях на страницах букваря, прописи, на доске. Обозначение опасных мест: подчеркиванием, если учащимся уже знакомо правило, точкой – если учащиеся правило написания подобной орфограммы еще не знают.

2. Два вида чтения печатного слова: «как написано» и «как говорят», то есть орфографическое и орфоэпическое чтение. Наблюдение над сходством и различием написания и произношения. М.С. Соловейчик предлагает ставить на буквами знаки +, или -, в зависимости от того, совпадает буква со звуком или нет.

3. Списывание по памятке № 1 (Прием разработан П.С. Жедек). Памятка для списывания предлагает проводить работу по списыванию слова или предложения в следующем порядке:

1. Читаем слово или предложение, чтобы понять его и запомнить.
2. Отмечаем «опасные места».
3. Читаем еще раз вслух так, как написано.
4. Повторяем, как было написано (не глядя в запись).
5. Закрываем запись и пишем, диктуя себе шепотом так, как было написано, отмечаем «опасные места».
6. Открываем и проверяем:
 - Читаем по слогам и проверяем, все ли звуки обозначены (дужками обозначаем слоги)
 - Сверяем «опасные места» - все ли обозначены, правильны ли буквы.

Главные преимущества подобного упражнения состоят в том, что:

а) до списывания дети проводят подробный орфографический разбор текста;

- б) списывание сопровождается орфографическим чтением;
- в) проводится очень детальная проверка выполненной работы.

Приведем пример соответствующего фрагмента урока письма:

- Спишем предложение: На полянке вырос гриб.
- Прочитайте его. О чем в нем говорится? Где вырос гриб? Какие съедобные грибы могут вырасти на полянке? Сколько слов в этом предложении? Какие?
- Прочитаем еще раз предложение и отметим все опасные места. (Вначале – правила предложения, а затем – опасные места в каждом слове).
- Прочитаем предложение так, как оно написано.
- Списываем предложение, проговаривая вслух так, как надо писать.
- Проверим.
- У кого нет ни одной ошибки? Кто допустил одну ошибку? Какую? И т.д.

Задание для самостоятельной работы. Составьте 2-3 подобных фрагмента урока (прописи и материал для списывания – по Вашему выбору).

4. Упражнение для развития орфографической зоркости при восприятии материала на слух. Обучающие диктанты

Вторую группу упражнений для развития орфографической зоркости составляют так называемые упражнения при восприятии материала на слух (терминология М.С. Соловейчик):

1. Определение, если ли «опасные места» в произнесенном слове; если есть – то сколько, гласные или согласные. Ответ учащиеся могут давать на пальцах, словесно, карточками, светофорами и др.
2. Фонетико-орфографический разбор: составление звуковой схемы слова и обозначение в ней тех мест, которые при письме станут «опасными». Если схема выкладывается из карточек-фишек, то под ними кладутся красные сигналы опасности; если схема чертится – карандашом или ручкой ставятся точки.

3. Печатание отдельных слов с «окошками» вместо «опасных мест (по следам фонетико-орфографического разбора). На месте пропуска буквы («окошка») обязателен сигнал «опасности».

4. Обучающие диктанты.

Технология проведения подобных диктантов разработана М.С. Соловейчик. Она включает следующие ступни работы:

- Учитель читает (орфоэпически) предложение, а дети слушают его, чтобы понять и запомнить.

- Записывают предложение схематически (черточками), подчеркивают «опасные места» (известные правила).

- Диктуют себе предложение снова и «записывают» каждое слово слоговыми дугами над черточками.

- Учащиеся произносят каждое слово, ставят в нем ударение, отмечают «опасные места».

- Учитель читает предложение еще раз – орфоэпически с элементами орфографического проговаривания (в трудных местах). Дети в «опасные места» на схеме вписывают нужные буквы.

- Под орфографическую самодиктовку первоклассники записывают предложение и отмечают «опасные места».

- Учитель читает предложение, а дети проверяют, читая по слогам и помогая себя карандашом.

Пример.

- Ребята, запишем под диктовку предложение:

Выпал белый пушистый снег.

- О чем говорится в этом предложении? Что о нем сообщается? Когда можно наблюдать такую картинку? Сколько слов в этом предложении? Какие?

- Запишем предложение схематически.

- Отметим на схеме известные нам правила.

- Проговорим еще раз предложение, и каждое слово обозначим слоговыми дугами над черточкой.

- Отметим в каждом слове «опасные места».
- Я произнесу предложение, проговаривая отчетливо слова в «опасных местах», а вы впишите нужные буквы на схеме.
- Проговорите предложение так, как его нужно писать, Пишите под орфографическую самодиктовку.
- Проверим, как вы записали предложение. Я его прочитаю, а вы с карандашом в руках проверьте, все ли буквы записаны, а также сверьте «опасные места».
- Кто не допустил ни одной ошибки? Кто ошибся один раз? И т.д.

Задание для самостоятельной работы. Составьте 2-3 подобных фрагмента урока (прописи и материал для письма – на Ваш выбор).

Вопросы для обсуждения

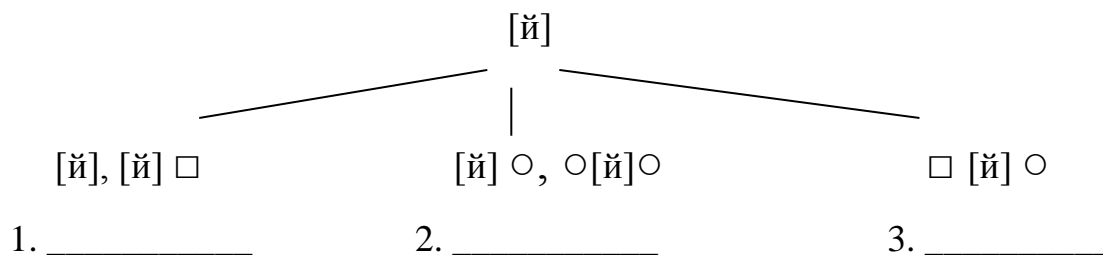
1. Что понимают под орфографической пропедевтикой в 1 классе? Каковы ее задачи?
2. Раскройте содержание понятий: «орфограмма», «орфографическая зоркость», «опознавательные признаки орфограмм».
3. Какую роль играет изучение основ фонетики и графики для орфографической пропедевтики в 1 классе?
4. С какими правилами учащиеся знакомятся в период обучения грамоте? Как облегчить детям усвоение новых правил?
5. Как осуществляется знакомство с понятием «опасное место в слове», а также опознавательными признаками опасных мест для гласных и согласных на уроках чтения в период обучения грамоте? («Букварь» М.С. Соловейчик)? Покажите на конкретных примерах фрагментов конспектов уроков. («Букварь», ч.2, с. 26-27, с.48-49, с.56-57, с.68-69.)
6. Какие виды упражнений рекомендует использовать М.С. Соловейчик для развития орфографической зоркости: при восприятии материала на слух и зрительно? (Перечислите, кратко раскрывая содержание каждого).

7. На конкретных примерах фрагментов уроков раскройте содержание упражнений для развития орфографической зоркости учащихся начальных классов.

ЗАДАЧИ И УПРАЖНЕНИЯ

1. На конкретных примерах раскройте «действие» слогового принципа русской графики. Приведите примеры слогов, где этот принцип «не действует». Объясните, почему основной единицей чтения и письма в русском языке является не буква, не слово, а именно слог.
2. Какие способы обозначения мягкости-твёрдости согласных звуков используются в словах: *юла, Юля, пальто, зонтик, день, тучка, счёты, жираф, лыжи*? Объясните каждый случай.
3. Заполните таблицу, приведенную в учебнике М.С. Соловейчик «К тайнам нашего языка» (2 кл.):

За какими буквами прячется [й]?



Объясните каждый случай.

4. В истории методики обучения грамоте использовались следующие методы: буквослагательный, слоговой, звуковые, метод целых слов. Кратко охарактеризуйте разницу в порядке и содержании работы по обучению грамоте каждым из этих методов.
Почему в современной методике укрепился именно звуковой аналитико-синтетический метод К.Д. Ушинского?
5. Сравните продолжительность подготовительного периода обучения грамоте и содержание изучаемого материала по разным букварям (буквари – на Ваш

выбор). В каких из рассматриваемых Вами букварях работа по изучению фонетики более последовательна и содержательна? Ответ обоснуйте.

6. Раскройте лингвистическое содержание понятия «речь». Как это понятие соотносится с близким ему понятием «язык»? Опишите содержание работы по ознакомлению учащихся с понятием «речь» по букварям М.С. Соловейчик и В.Г. Горецкого. Сделайте соответствующие выводы.
7. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятия «предложение» для учащихся 1 класса. Опишите подробно, как происходит знакомство с понятием «предложение» и способами оформления предложения в устной и письменной речи. Составьте соответствующий фрагмент урока (букварь – на Ваш выбор).
8. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятия «слово» для учащихся 1 класса. Чем понятие «слово» отличается от грамматических понятий «предмет», «признак», «действие»?
Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с понятием «слово» (букварь М.С. Соловейчик).
9. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятия «слог» для учащихся 1 класса. Перечислите основные приемы деления слова на слоги, раскройте содержание каждого приема, приведите примеры. Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с понятием «слог» (букварь – на Ваш выбор).
10. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятия «ударение» для учащихся 1 класса. Перечислите основные приемы, направленные на выделение в слове ударного слога, опишите содержание каждого приема. Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с понятием «ударение» (букварь – на Ваш выбор). Как на этом уроке привлечь внимание детей не

только к понятию «ударный гласный», но и к понятию «безударный гласный»?

11. Охарактеризуйте содержание и трактовку понятия «звук» для учащихся 1 класса. Перечислите по порядку основные действия, которые должен совершить ученик 1 класса, производя полный звуковой анализ слов с составлением схемы-модели. Произведите полный звуковой анализ слов: *яблоко, грибки*, - имитируя правильный монологический ответ ученика 1 класса.

12. Перечислите признаки, по которым учащиеся 1 класса должны отличать гласный звук от согласного. Составьте фрагмент урока: введение понятий «гласный – согласный звуки» (букварь – на Ваш выбор).

13. По каким признакам учащиеся 1 класса отличают твердый согласный звук от мягкого? Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с понятиями «твердый – мягкий согласные звуки» (букварь - на Ваш выбор).

Какие из приведенных ниже формулировок заданий лингвистически некорректны:

- Произнесите звук [т]. Какой он? А теперь произнесите его мягко.

- Произнесите слово. Назовите в нем только мягкие звуки.

- Произнесите слово *ловила* и выделите в нем слог с мягким согласным.

Почему этот звук мягкий?

Объясните каждый случай.

14. По каким признакам учащиеся 1 класса отличают глухой звук от звонкого? Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с понятиями «звонкий – глухой согласные звуки» (букварь – на Ваш выбор).

15. Перечислите основные ступени работы над выделением нового звука (звуков) и знакомство с соответствующей буквой (буквами) в основной период обучения грамоте. Составьте фрагмент урока: выделение гласного звука и знакомством с соответствующей буквой (страницы букваря – на выбор).
16. Перечислите основные ступени работы над выделением нового звука (звуков) и знакомством с соответствующей буквой (буквами). Составьте фрагмент урока: выделение согласных звуков и знакомство с соответствующей буквой (страницы букваря – на Ваш выбор).
17. Перечислите основные приемы, направленные на обучение детей первому чтению прямого открытого слога-слияния (сг), раскройте содержание каждого. Разработайте фрагмент урока: обучение детей первому чтению слога-слияния (страницы букваря – на Ваш выбор).
18. Перечислите основные приемы повторного чтения прямого открытого слога-слияния (сг), раскройте содержание каждого приема. Разработайте фрагмент урока: первое и повторное чтение слогов-слияний (страницы букваря – на Ваш выбор).
19. Как объяснить детям механизм чтения следующих слогов: обратного слога (гс), закрытого слога (сгс), слога со стечением согласных (ссг) и др.? Разработайте фрагмент урока: обучение детей чтению слогов разных структур.
20. Каково назначение слов в столбиках? Перечислите основные принципы, которые реализуют авторы букваря при составлении столбиков слов. Раскройте их сущность на приеме анализа столбиков слов на страницах букваря (страницы – на Ваш выбор).

21. Перечислите основные приемы первого и повторного чтения слов в столбиках, раскройте их содержание. Разработайте фрагмент урока чтения: первое и повторное чтение слов в столбиках (страницы букваря – на Ваш выбор).
22. Опишите содержание и порядок работы с текстом и сюжетной картинкой букваря. Разработайте фрагмент урока: чтение текста и работа с сюжетной картинкой (картинками) букваря (страница букваря – на Ваш выбор).
23. Перечислите основные упражнения, которые используются учителем на уроках письма для развития координации движений и мелкой моторики пальцев рук. Покажите примеры подобных упражнения в прописи, опишите содержание 1-2 из них (прописи – на Ваш выбор).
24. Охарактеризуйте содержание и структуру урока письма на элементной стадии. Составьте фрагмент урока: знакомство учащихся с элементом буквы (страница прописи – на Ваш выбор).
25. Охарактеризуйте содержание и структуру урока письма на буквенной стадии. Составьте фрагмент урока письма: знакомство с новой буквой и ее соединениями с другими буквами (страница прописи – на Ваш выбор).
26. Перечислите основные приемы, направленные на: а) усвоение графического облика новой буквы; б) усвоение процесса написания новой буквы. Раскройте содержание каждого приема, приведите примеры.
27. Раскройте содержание понятий «орфографическая пропедевтика», «орфограмма», «орфографическая зоркость». Перечислите опознавательные признаки орфограмм, с которыми знакомятся учащиеся 1 класса в период

обучения грамоте. Опираясь на них, выделите и объясните все орфограммы в предложении: *Терпение и труд все перетрут.*

28. Перечислите опознавательные признаки орфограмм для гласных. Опишите процесс знакомства с ними учащихся 1 класса: составьте соответствующий фрагмент урока (М.С. Соловейчик «Букварь», ч.2, с.26-27).
29. Перечислите опознавательные признаки орфограмм для согласных. Составьте фрагменты уроков знакомства учащихся 1 класса с этими признаками (М.С. Соловейчик «Букварь», ч.2, с.48-49, 56-57).
30. Перечислите основные виды упражнений для развития орфографической зоркости учащихся 1 класса «при восприятии материала на слух» (терминология М.С. Соловейчик), опишите содержание каждого упражнения, приведите примеры.
31. Перечислите основные виды упражнений для развития орфографической зоркости учащихся 1 класса «при зрительном восприятии материала» (терминология М.С. Соловейчик), опишите содержание каждого упражнения, приведите примеры.
32. Из букваря или азбуки (учебник на – Ваш выбор) подберите дидактический материал, направленный на формирование у учащихся умения группировать (классифицировать) слова по первому (последнему) звуку, по наличию близких в артикуляционно-акустическом отношении звуков ([р]-[л], [н]-[м], [с]-[ш] и др.). Каково назначение этих упражнений? На конкретных примерах раскройте содержание 1-2 упражнений.

33. Каково назначение упражнений на моделирование звукового состава слова? Из букваря или азбуки (учебник на – Ваш выбор) выберите дидактический материал для подобных упражнений. На конкретных примерах раскройте содержание 1-2 из них.
34. Определите назначение следующих упражнений: а) анализ поэлементного состава букв; б) сравнение начертания заглавных и строчных букв; в) моделирование букв из набора различных элементов. В прописях выберите дидактический материал для каждого из названных упражнений. Раскройте содержание 1-2 из них (по Вашему выбору).
35. Из букваря или азбуки (учебник на – Ваш выбор) выберите дидактический материал, направленный на формирование у первоклассников умения сравнивать объекты (устанавливать их сходство и различие). На конкретных примерах раскройте содержание 1-2 упражнений на сравнение.
36. Перечислите основные приёмы работы, направленные на формирование у младших школьников умения различать звуки речи (гласные и согласные, согласные твёрдые и мягкие, глухие и звонкие). На конкретных примерах раскройте содержание 2-3 приёмов.
37. Произведите полный фонетический разбор слов: *ёриш, фонарь, гриб*, - имитируя монологический ответ первоклассника в период обучения грамоте (с составлением схемы-модели). По каким признакам ученик будет отличать в процессе анализа гласные звуки от согласных, твёрдые согласные от мягких, глухие согласные от звонких?
38. Составьте 2-3 задания на проверку уровня сформированности у учащихся умения анализировать предложенную модель звукового состава слова,

подбирать слова, соответствующие заданной модели. По каким критериям Вы будете оценивать, насколько первоклассник овладел этими умениями? Перечислите.

39. Из азбуки или букваря (по Вашему выбору) подберите дидактический материал, направленный на формирование у учащихся умения сравнивать модели звукового состава слова: находить в них сходство и различие. На конкретных примерах раскройте содержание 1-2 упражнений.
40. Какие приёмы работы с заголовком текста используются в период обучения грамоте? Перечислите. Определите назначение каждого из названных Вами приёмов. На конкретных примерах раскройте содержание 2-3 из них.
41. Перечислите основные элементы букв (письменный вариант) современной русской графической системы. Составьте 2-3 задания, направленные на анализ поэлементного состава букв. На конкретных примерах раскройте содержание каждого задания.
42. Сравните буквы русского алфавита (письменный вариант) по наличию в их внешнем облике общих элементов. Составьте 3-4 задания, направленные на сравнение начертания букв. На конкретных примерах раскройте содержание каждого задания.

Литература к разделу:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1986.
2. Арямова О.С., Мали Л.Д. Рекомендации для подготовки к государственному экзамену по методике обучения русскому языку и литературе в начальных классах. – Пенза, 2006.

3. Бугрименко Е.П., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. – М., 1993.
4. Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе: Методические рекомендации. – М., 2011.
5. Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе: Методические рекомендации // Серия «Новые образовательные стандарты». – изд. 2-е – М., 2011.
6. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М., 2003.
7. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М., 2004.
8. Деятельностный метод обучения: описание технологии, конспекты уроков. 1-4 классы / авт.-сост. И.Н. Корбакова, Л.В. Терешина. – 2-е изд. – Волгоград, 2013.
9. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. – М., 1953.
10. Жедек П.С. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии. – В кн. Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М., 1974.
11. Занимательное азбукведение / сост. В.Волина. – М., 1991.
12. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М., 2000.
13. Мали Л.Д. Проблемы совершенствования подготовки учителя начальных классов в связи с переходом к государственным образовательным стандартам второго поколения // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с между-народным участием «Артёмовские чтения» - Пенза, 2010. - С.35-40.
14. От Азбуки Ивана Фёдорова до современного букваря. Сборник статей / сост. В.П. Богданов, Г.В. Карпюк. – М., 1974.
15. Открытые уроки в начальной школе. Математика. Русский язык (по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / сост. Н.А. Завьялова. – Волгоград, 2005.

16. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2008.
17. Приглашаем на урок. 1 класс. Русский язык, математика, чтение, окружающий мир, изобразительное искусство / авт.-сост. Т.В. Алтынова и др. – Волгоград, 2008.
18. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч.1. – 3-е изд. – М., 2012.
19. Проектная задача в начальной школе / под ред. А.Б. Воронцова. – М., 2009.
20. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под редакцией М.С. Соловейчик. – М., 1993.
21. Соловейчик М.С. Знакомство с первыми орфограммами и начало работы над орфографической зоркостью // «К тайнам нашего языка»: Методические рекомендации к учебнику-тетради для 1 класса четырехлетней начальной школы. Пособие для учителя. - изд. 3-е, доработ. – Смоленск, 2004. – С.46-60.
22. Соловейчик М.С. и др. Поурочные методические рекомендации к букварю и прописям: Пособие для учителя. – Смоленск, 2007.
23. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1994.
24. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – М., 2000.
25. Цукерман Г.А. Учебное сообщество – путь к учебной самостоятельности // Начальная школа. – 2003. - №6.
26. Цукерман Г.А. Что развивает то чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
27. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: Книга для учителя / сост. Агаркова А.Г., Бугрименко Е.А., Жедек П.С., Цукерман Г.А. – М., 1993.
28. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976.

МЕТОДИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Лекция 1.

Тема. Общая характеристика программы по литературному чтению в начальных классах. Хрестоматия по чтению

ПЛАН

1. Цели и задачи программы по литературному чтению
2. Общая характеристика содержания программы по литературному чтению
3. Хрестоматия по литературному чтению как особый вид учебника.

1. Цели и задачи программы по литературному чтению.

Литературное чтение – один из основных предметов в системе подготовки учителя начальных классов.

Согласно требованиям ФГОС ООО, изучение курса литературного чтения направлено на достижение следующих целей:

- Овладение осознанным, правильным, беглым чтением как базовым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников; формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности;
- Развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости, эстетического отношения к слову;
- Воспитание интереса к книге, обогащение нравственного опыта младших школьников, представлений о добре и зле, развитие нравственных чувств, уважения к культуре народов многонациональной России.
- Приоритетной целью начального обучения чтению в начальной школе является формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности.

Задачи изучения предмета:

- Освоение общекультурных навыков чтения и понимания текста, воспитание интереса к чтению и книге.
- Овладение речевой, письменной и коммуникативной культурой.
- Воспитание эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе.
- Формирование нравственного сознания и эстетического вкуса младшего школьника, понимания духовной сущности произведений.

2. Общая характеристика содержания программы по литературному чтению.

Содержание курса литературного чтения составляют следующие виды речевой и читательской деятельности:

- Аудирование (слушание).

Восприятие на слух звучащей речи (высказываний собеседников, чтение различных текстов). Адекватное понимание содержания звучащей речи, умение отвечать на вопросы по содержанию. Умение задавать вопросы по услышанному произведению.

- Чтение:

а) чтение вслух. Постепенный переход от слогового к плавному осмысленному правильному чтению целыми словами, постепенное увеличение темпа чтения. Соблюдение орфоэпических и интонационных норм чтения.

б) чтение про себя. Осознание смысла произведения при чтении про себя. Владение темпами чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, выборочное). Умение находить в тексте необходимую информацию.

- Работа с разными видами текста.

Общее представление о разных видах текста (художественных, научных, научно – популярных) и их сравнение. Практическое умение отличать текст от

набора предложений. Прогнозирование содержания книги по названию и оформлению.

Самостоятельное определение темы, главной мысли, структуры текста, деление текста на смысловые части, озаглавливание. Умение работать с разными видами информации.

- Библиографическая культура.

Книга как особый вид искусства, источник знания. Книга: учебная, художественная, справочная. Элементы книги (содержание, обложка, титульный лист, аннотация, сведения о художниках – иллюстраторах и др.) Виды информации в книге. Типы книг: книга-сборник, собрание сочинений, периодическая печать, справочное издание, книга – отдельное произведение и др. Выбор книг на основе списка, картотеки, открытого доступа.

- Работа с текстом художественного произведения.

Понимание заглавия произведения, адекватное отношение к его содержанию. Определение особенностей художественного текста: своеобразие языка, жанр, народное или авторское произведение.

Самостоятельное воспроизведение текста с использованием выразительных средств языка: пересказ, рассказ по иллюстрациям. Характеристика героя произведения с использованием художественно – выразительных средств данного текста: причин поступков, портрета, речевая характеристика. Осознание понятия «Родина». Нравственные основы поступков героев.

Работа с учебными и научно – популярными текстами. Особенности учебного и научно – популярного текста. Главная мысль текста. Деление текста на части, микротемы, озаглавливание частей. Ключевые или опорные слова. Схема, модель текста. Воспроизведение подобного текста (подробное или сжатое).

- Говорение (культура речевого общения).

Умение участвовать в диалог. Использование норм речевого общения. Умение связно рассказывать, составлять монолог. Устное сочинение как

продолжение прочитанного произведения, отдельных его сюжетных линий, короткий рассказ по рисункам на заданную тему.

Письмо (культура письменной речи).

Мини – сочинение (повествование, описание, рассуждение), рассказ на заданную тему, отзыв.

Круг детского чтения.

Устное народное творчество. Классическая детская литература. Произведения современной отечественной литературы. Разные виды книг: исторические, приключенческие, фантастические, научно-популярные, справочно-энциклопедические, детская периодика.

Основные темы детского чтения: о природе, о Родине, о детях, о братьях наших меньших, добре и зле, юмористические произведения.

Литературоведческая пропедевтика (практическое освоение).

Нахождение в тексте изобразительно-выразительных средств: синонимов, антонимов, эпитетов, сравнений, метафор, гипербол, олицетворений, звукописи.

Ориентировка в литературоведческих понятиях: художественное произведение, художественный образ, искусство слова, автор, сюжет, герой, портрет, речь, поступки, мысли, отношение автора к герою. Композиция, типы текста.

Прозаическая и стихотворная речь.

Жанровое разнообразие произведений. Общее представление о жанре, особенности построения и выразительные средства.

Творческая деятельность учащихся (на основе прочитанных произведений).

Творческая деятельность учащихся: чтение по ролям, инсценирование, драматизация, устное словесное рисование, изложение с элементами сочинения, создание своего собственного текста на основе прочитанного.

3. Хрестоматия по литературному чтению как особый вид учебника.

На занятиях по литературному чтению используется особый вид учебника: хрестоматия. «Хрестоматия – это учебное пособие – сборник каких-либо избранных произведений и отрывков из них» (С.И. Ожегов. Толковый словарь русского языка).

В настоящее время имеется много разных хрестоматий по литературному чтению для начальной школы: М.В. Головановой и Л.Ф. Климановой (УМК «Школа России»), О.В. Кубасовой («Школа России»), Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой («Школа 2100»), Е.И. Матвеевой (УМК Эльконина - Давыдова), Р.Г. Чураковой («Перспективная начальная школа») и др.

Произведения в хрестоматии по литературному чтению объединяются в разделы (главы, части). Принципы отбора и расположения текстов в школьной хрестоматии по литературному чтению для начальной школы могут быть следующими:

- Тематический. Произведения отбираются и располагаются в соответствии с традиционными темами для детского чтения: о родине, о природе, о животных, (О братьях наших меньших. Люблю отчизну я... Люблю природу русскую.), о добре и зле (Что такое хорошо и что такое плохо.), о правилах поведения (Ежели вы вежливы.), о труде и трудолюбии (Труд человека кормит, а лень портит.), юмористические произведения (Час потехи.) и др.

- Художественно – эстетический. В хрестоматии по чтению отбирается прежде всего произведения, представляющие собой ценность в литературно – художественном отношении, классика детской литературы (произведения А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, И.А. Крылова, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, С.В. Михалкова, Н. Носова, Д. Родари и др.)

- Литературоведческий. В хрестоматии представлены произведения разных литературных жанров: басни, сказки, рассказы, стихотворения, баллады, исторические повести, пьесы и др.

- Монографический. Помещается целостная информация о творчестве великих писателей (биография, портрет, несколько произведений).
- Дидактический. В хрестоматии представлены разделы, прямо направленные на формирование навыка чтения и умений работать с текстом (Автор и его герои. Учимся читать. Читаем правильно. Читаем быстро. Читаем выразительно.)

Методический аппарат современных хрестоматий отличается богатством, разнообразием заданий, системностью, интерактивностью и др. Часто в методический аппарат современных хрестоматий вводится персонаж, помогающий ребенку выполнить задание, а также значительно усиливающий мотивацию.

Задания в хрестоматии располагаются как до, так и после текста произведения. Они могут быть направлены на :

- усвоение фактического содержания текста;
- объяснение и уточнение значений слов;
- усвоение причинно-следственных отношений между событиями в тексте;
- характеристику персонажей;
- творческую интерпретацию прочитанного;
- усвоение литературоведческих понятий;
- отработку навыка чтения.

Задание для самостоятельной работы: приведите примеры подобных заданий из хрестоматий по чтению разных авторов.

Вопросы для обсуждения:

1. Каковы основные задачи литературного образования и литературного развития младших школьников?

2. Что представляет собой хрестоматия по чтению как учебник для начальной школы?

3. Каковы принципы отбора и расположения текстов в школьной хрестоматии? Раскройте содержание основных принципов, проиллюстрируйте примерами.

4. Как построен методический аппарат школьной хрестоматии по чтению в начальной школе? Охарактеризуйте его, приведите примеры вопросов и заданий из разных школьных хрестоматий.

Лекция 2.

Тема. Методика работы над формированием полноценного навыка чтения у учащихся начальных классов

ПЛАН

1. Общая характеристика навыка чтения. Качества навыка.
2. Методика работы над беглостью чтения.
3. Методика работы над правильностью чтения.
4. Методика работы над сознательностью чтения.
5. Методика работы над выразительностью чтения.
6. Методика работы над повышением информационной грамотности учащихся в начальной школе.

1. Общая характеристика навыка чтения. Качества навыка.

Одним из наиболее важных направлений работы учителя начальных классов является формирование у учащихся полноценных навыков чтения.

Согласно требованиям ФГОС ООО второго поколения, в 1-4 классах учащиеся должны научиться: читать слоги, слова, предложения, тексты; плавно читать целыми словами; постепенно увеличивать темп чтения в соответствии с индивидуальными возможностями; читать текст с интонационным выделением знаков препинания; выразительно читать литературное произведение, используя интонации, паузы, темп в соответствии с особенностями художественного текста. Читать художественное произведение по ролям. Декламировать стихотворения. Читать про себя: осознавать прочитанное, выделять в тексте логические части, отвечать на вопросы, используя текст.

Что представляет собой навык чтения?

Навык чтения относится к интеллектуальным навыкам и в целом представляет собой «автоматизированный компонент сознательной деятельности». (Н.С. Рубинштейн Основы общей психологии.)

Т.Г. Егоров в своей работе «Очерки психологии обучения детей чтению» (1953 г.) определяет чтение как «деятельность, в которой находят отражение две стороны: одна находит выражение в движении глаз по строке и речезвукотдвигательных процессах. Другая – в движении мыслей и чувств, вызванных содержанием читаемого».

Первая сторона навыка получила название технической стороны (техника чтения). Ее характеризуют два качества: правильность и беглость. Вторая сторона навыка чтения – содержательно – эмоциональная. Ее характеризуют также два качества: сознательность и выразительность. В широком смысле чтение – это техника + понимание и оценка прочитанного. Чтение – это вид речевой деятельности, в котором взаимодействуют следующие компоненты:

- восприятие графической формы слова;
- перевод ее в звуковую – перекодировка;
- осмысление и оценка прочитанного.

Становление навыка чтения – процесс длительный и сложный. Т.Г. Егоров выделяет в нем три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап – начальный этап формирования навыка чтения. В основном соответствует периоду обучения грамоте. Все компоненты навыка разрозненны, между ними не установлены четкие внутренние связи. Не сложилась техника чтения, процесс перекодировки буквенных знаков в звуковые единицы происходит с большим трудом. Темп чтения невысокий.

На синтетическом этапе происходит «слияние» всех компонентов навыка: восприятие – произнесение – осмысление. Дети переходят от чтения по слогам к чтению целыми словами. Темп чтения значительно увеличивается: постепенно доходит до 30 – 40 слов в минуту. Чтение становится более выразительным. Интонирование (соблюдение интонации конца предложения,

выделение при чтении главных слов) является основным признаком перехода чтения на новый этап.

И, наконец, на этапе автоматизации техническая сторона чтения перестает осознаваться чтецом, полностью выходит из-под контроля сознания. Все внимание читателя устремлено на уяснение содержания прочитанного. Ребенок способен не только прочитать текст, но понять его и выразить свое эмоциональное отношение к прочитанному. Темп чтения повышается, доходит до 100–120 слов в минуту.

В современном обществе умение читать не может сводиться к овладению техникой чтения. В последнее время в методической литературе появилось понятие «грамотное чтение», под которым понимают способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для развития знаний и возможностей активного участия в жизни общества.

Следует отметить, что пределов совершенствования навыка чтения нет. И этап автоматизации навыка может продолжаться довольно долго, в том числе и в старших классах.

2. Методика работы над беглостью чтения.

Беглость – это темп чтения. Оценить беглость чтения ученика можно по количеству слов, прочитанных за единицу времени (минуту). Следует отметить, что при подсчете слов учитываются не только знаменательные, но и служебные части речи.

При этом немаловажное значение имеет то, насколько хорошо читатель способен усвоить содержание текста при данном темпе чтения. Оптимальной считается такая беглость чтения, при которой ученик понимает содержание того, что читает.

Существуют некоторые нормы чтения по классам: 1 класс- 30-40 слов в минуту, 2 класс – 40 – 50 слов в минуту, 3 класс – 65 – 75 слов в минуту, 4 класс – 85 – 90 слов в минуту. Однако же это минимальные нормы, максимальные же

очень индивидуальны, зависят от многих факторов. В целом же следует отметить, что темп чтения к окончанию начальной школы должен быть довольно высоким (до 120 -130 слов в минуту). Только в этом случае ученик сможет успешно учиться в старших классах.

В методической литературе, а также в опыте работы творческих учителей накоплено много приемов работы над темпом чтения учащихся. Рассмотрим некоторые из них:

1. Ежедневные и ежеурочные пятиминутки чтения (по В.Н. Зайцеву).
2. Хорошо организованное ежедневное домашнее чтение (в том числе дополнительной литературы из так называемого списка для внеклассного чтения).
3. Оптимальное сочетание на уроке двух типов чтения: вслух и про себя (в 1-2 классах: 70% - вслух, 30% - про себя; в 3-4 классах - наоборот).
4. Оптимальное соотношение на уроке индивидуального, хорового и группового чтения.
5. Выборочное и просмотрное чтение.
6. Чтение «птичьим базаром».
7. Чтение «цепочкой».
8. «Финиш» (по М.И. Омороковой): учитель называет слово, до которого нужно дочитать текст. Дочитал – подними руку. Первые три ученика получают поощрение (при условии успешного ответа на вопросы по содержанию прочитанного).
9. «Буксир» (по М.И. Омороковой): учитель читает произведение вслух в разных темпах, дети читают «про себя», стараясь не отстать.
10. «Молния» (по М.И. Омороковой): дети читают произведение в нормальном темпе. Учитель командует: «Молния!» - надо читать в максимальной скорости.

3. Методика работы над правильностью чтения.

Правильное чтение – это чтение без ошибок.

Овладение навыком чтения происходит достаточно медленно, постепенно. На первых порах техническая сторона чтения (перекодировка) вызывает серьезные затруднения у учащихся. Отсюда – многочисленные ошибки в чтении. Наиболее типичные из них: неправильное произнесение слов, сочетаний звуков, отдельных звуков (нарушение акцентологических норм, нарушение артикуляции и др.); пропуск букв и слогов при чтении; перестановка букв и слогов; «орфографическое» произнесение; замена и перестановка слов и т.д.

По мнению Т.Г. Егорова, главная причина ошибок состоит в том, что у начинающих читателей «нет глубокого синтеза между восприятием, произнесением и осмыслением прочитанного». К частным причинам следует отнести очень распространенное «чтение по догадке», влияние диалектов и просторечий, недостаточный речевой опыт ребенка и др.

В методической литературе накоплено достаточное количество приемов работы над правильностью чтения. Рассмотрим некоторые из них:

1. Упражнения на развитие четкости и правильности произнесения слов, слогов и звуков:
 - разучивание скороговорок и чистоговорок;
 - артикуляционная гимнастика, упражнения на произношение отдельных звуков и звукосочетаний;
 - речевая разминка в начале урока.
2. Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям:
 - чтение слов, составленных по подобию (вода, водяной, водянистый); с омонимичным корнем (белый, белье);
 - чтение с доски или в учебнике многосложных слов, трудных по значению и произношению;
 - обсуждение значения непонятных слов;
 - запоминание небольшого текста и воспроизведение его по памяти.
3. Упражнения, развивающие оперативное поле чтения и память:

- чтение «пирамидок», составленных нарастающую трудности произношения. На восприятие «пирамидок» дается определенное время (например, 0,5 – 1 сек.), а затем дети воспроизводят ее по памяти. Пример «пирамидки»: учение, ученый, ученик, учитель, учительница. Чтение – вот лучшее учение.

4. Упражнения на развитие умения «угадывать» последующий текст:

- чтение слов, в которых пропущены окончания;
- «Фотоглаз»: слова написаны на карточках, дети их читают молча за определенное время. Через 7 – 10 слов учитель спрашивает, встретилось ли им такое – то слово (слово может и отсутствовать).

- Работа над предупреждением и исправлением ошибок в чтении учащихся будет успешной, если при ее выполнении учитель будет соблюдать некоторые рекомендации:

- Воспитывать в детях «лексическую любознательность», то есть стремление понять смысл каждого слова в тексте, учить их пользоваться словарями. Справочниками. Не стесняться спрашивать взрослых о значении слова.

- Создавать на уроке обстановку для внимательного отношения к чтению текста, взаимопроверке качества чтения, исправления ошибок и др.

- Систематически контролировать качество чтения учеников, методически правильно (тактично) исправлять ошибки в чтении.

4. Методика работы над сознательностью чтения.

Сознательность чтения – это понимание содержания (смысла) прочитанного текста. В методической литературе принято выделять три уровня понимания произведения: 1) понимание его фактического содержания (значения слов, основных событий, описанных в тексте, последовательности повествования и др.); 2). Понимания причинно-следственных отношений, между событиями, описанными в тексте (мотивов поступков персонажей, особенностей их взаимоотношений друг с другом, связей между событиями и

др. 3). Осознание основной идеи произведения, авторской оценки описываемых событий, собственного отношения к прочитанному.

Учащиеся начальных классов испытывают значительные затруднения в понимании текста. К наиболее серьезным затруднениям можно отнести следующие: непонимание значения слов, неумение выделить в тексте главное, сопоставить факты, поступки, события, а также воссоздать в воображении прочитанное, воспринять художественный образ в единстве типического и индивидуального, осознать отношение автора к изображаемому, прочувствовать иронию, пафос произведения и др.

О достаточно полном понимании текста могут свидетельствовать следующие критерии:

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение его главной темы, общей цели, умение выбрать или придумать к тексту заголовок, сформулировать тезис, имеющий отношение к тексту в целом, объяснить смысл иллюстрации к тексту и так далее);

- нахождение информации (умение пробежать текст глазами и найти нужную информацию);

- интерпретация текста (умение сравнить и противопоставить заключенную в нем информацию, сделать выводы и обобщения);

- рефлексия содержания текста (умение связать информацию из прочитанного текста со знаниями из других источников, оценить утверждения, сделанные в тексте);

- рефлексия на форму текста (умение оценить не только содержание текста, но и его форму, мастерство автора).

В методике накоплены приемы работы над сознательностью чтения:

- подготовка учащихся к чтению произведения: сообщение информации об авторе произведения, времени и истории его создания, теме, основных персонажах и др.;

- прогнозирование содержания произведения по его заголовку, ключевым словам, иллюстрациям;
- объяснение и уточнение значения слов (до чтения, в процессе чтения и после чтения);
- инсерт – маркировка текста специальными значками по мере его чтения: v – уже знал, + - новое, - - думал иначе, ? – не понял, есть вопросы;
- беседа – рассуждение о прочитанном, включение в нее репродуктивных, оценочных, проблемных, обобщающих вопросов и заданий по содержанию прочитанного;
- выборочное чтение и выборочный пересказ текста;
- характеристика персонажей произведения (составление словесного портрета, описание характера, настроения, основных поступков, их мотивов и др.;
- составление плана прочитанного произведения (вопросного, картинного, повествовательного, цитатного, мимического);
- пересказ текста по составленному плану;
- составление кластеров (выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в виде «грозди»);
- творческие работы на основе прочитанного: иллюстрирование, рассказывание, драматизация;
- дискуссия, диспут по тексту;
- выполнение проектов на основе прочитанного.

5. Методика работы над выразительностью чтения.

Выразительным принято называть чтение, при котором исполнитель с помощью специальных средств передает свое понимание и свою оценку того, что читает. Выразительность – высшее качество навыка чтения. Это качество вбирает в себя все предыдущие качества, но не сводится к их сумме, а представляет собой нечто более значительное и существенное...

Выразительное чтение – это особое искусство творческой интерпретации текста, вбирающее в себя актерское и ораторское мастерство.

Для того, чтобы выразительно прочитать произведение, необходимо:

- познакомиться с автором произведения, его творчеством, историей создания текста;
- понять содержание текста (значение слов и выражений, тему и идею, логику изложения основных событий, характеры персонажей, мотивы их поступков и др.);
- представить содержание текста в ярких зрительных образах, добиться, по выражению Артоболевского, видения текста;
- определить свое отношение к произведению в целом и отдельным его частям;
- определить сверхзадачу и микрозадачи чтения текста и каждой его части;
- обдумать и подобрать средства выразительного чтения текста (речевые – интонации, неречевые – мимики, жестов, интонации, костюмов и др.);
- составление партитуры текста, подготовка к его выразительному чтению;
- выразительное чтение текста, анализ качества его исполнения.

Остановимся подробнее на характеристике интонации как основного средства выразительности речи.

В лингвистической литературе понятие «интонация» (от лат. *Intonió* – громко произношу) обозначает совокупность мелодики, ритма, акцентного строя, тембра и других просодических элементов речи. Интонация организует речь фонетически, является средством выражения синтаксических значений и категорий, а также эмоциональной и экспрессивной окраски.

Основные компоненты интонации: тембр (тон), темп, логика речи, мелодика речи. Остановимся подробнее на их характеристике.

Тембр (тон) – это Эмоциональная окрашенность речи, те чувства, то настроение, которое исполнитель пытается донести до слушателей.

Темп – это скорость чтения. Он может быть быстрым, умеренным, медленным. Темп может меняться в процессе чтения в зависимости от содержания текста . Темп чтения передается с помощью пауз. По длительности паузы бывают:

Тактовые (/) – обозначают границы речевого такта (отрезка речи, обладающего относительной смысловой и интонационной законченностью).

Фразовые (//) – обозначают границы речевой фразы (часто совпадает с границами предложения).

Психологические (///) – обозначают момент наивысшего эмоционального напряжения в тексте.

Ритмические - обозначают конец каждой стихотворной строки, подчеркивая тем самым стихотворный ритм.

Логика речи находит свое выражение в выделении голосом наиболее значимых слов и выражений по ходу чтения текста, то есть в постановке логического ударения. Обозначается подчеркиванием слова или выражения в тексте.

Мелодика речи – это повышение или понижение голоса по звукам разной высоты.

При подготовке текста к выразительному чтению часто обозначают в нем все компоненты интонации, то есть составляют его партитуру.

Обобщая изложенное, отметим, что весь процесс подготовки учащихся к выразительному чтению текста строится следующим образом:

1. Знакомство с автором произведения, временем и историей его создания.
2. Знакомство с самим произведением.
3. Работа над его содержанием: объяснение значения слов, анализ идейно – тематической основы, композиции, образной системы текста.
4. Формирование видения текста.
5. Обдумывание сверхзадачи и микрозадач чтения.

6. Составление партитуры чтения текста.

7. Репетиции.

8. Исполнение текста.

9. Анализ качества чтения.

Проверку качества и уровня сформированности навыка чтения традиционно принято проводить в форме так называемого контрольного чтения. Контрольным чтением называется комплексная проверка навыка чтения в совокупности всех его качеств: беглости, правильности, сознательности и выразительности. Каждому ребенку предлагается прочитать незнакомый текст в течение 1 минуты. По ходу чтения учитель отслеживает все его характеристики и заносит их в специальную таблицу: темп чтения (количество слов, прочитанных в минуту), наличие или отсутствие ошибок в чтении, способность или неспособность отвечать на вопросы по содержанию прочитанного. На основании всех полученных данных учитель делает вывод о сформированности навыка чтения у каждого ученика.

6. Методика работы над повышением информационной грамотности учащихся в начальной школе.

Согласно требованиям ФГОС ООО второго поколения, в процессе изучения всех предметов в начальной школе учащиеся должны научиться работать с информацией: искать необходимую информацию в разных источниках, систематизировать, анализировать, обобщать, интерпретировать и преобразовывать её, дополнять имеющуюся информацию, создавать свои собственные сообщения, уметь представлять информацию в наглядной форме.

По мнению современных авторов (И.В.Усачёва, 1990), уже в начальной школе необходимо большое внимание следует уделить формированию у учащихся навыков изучающего и усваивающего чтения. Основными приёмами изучающего чтения текста являются: приём составления вопросов к тексту, приём составления плана, приём составления граф – схемы текста (графическое изображение логических, смысловых, композиционных связей в тексте с

помощью абстрактных геометрических фигур), приём тезирования (формулирование основных тезисов, положений и выводов текста), приём комментирования и составления сводной таблицы и другие.

Усваивающее чтение включает следующие приёмы: ответы на контрольные вопросы по тексту, реферативный пересказ, аннотирование, сообщения по нескольким источникам и другие.

Вопросы для обсуждения:

1. Что понимают под навыком чтения? Какие качества его характеризуют? Можно ли говорить о сформированности навыка чтения, имея в виду только одно качество?

2. Что понимают под правильностью чтения? Какие виды ошибок допускают учащиеся при чтении текста? В чем причины этих ошибок?

3. Раскройте содержание основных приемов работы над правильным чтением. Какие из них целесообразно использовать в коллективной, а какие – в индивидуальной формах?

4. Что понимают под беглостью чтения? Какие нормы беглости чтения установлены современными программами?

5. Раскройте содержание основных приемов работы над беглостью чтения учащихся.

6. Проанализируйте 1-2 известные Вам хрестоматии по чтению для начальной школы. Выберите те задания, которые направлены на формирование у учащихся навыка чтения.

7. Что понимают под сознательностью чтения? Какие уровни понимания текста выделяют в методической литературе, в чем их особенности?

8. Какие приемы работы используются для обеспечения сознательности чтения текста?

9. Каковы критерии оценки уровня сознательности чтения текста?

10. Что понимают под выразительным чтением?

11. Охарактеризуйте средства выразительности чтения (речевые и неречевые).

12. Что такое разметка текста и в каком порядке ее следует проводить?

13. По каким критериям можно судить о выразительности чтения текста?

Лекция 3.

Тема. Процесс работы над произведением на уроках литературного чтения в начальных классах

ПЛАН

1. Теоретические основы процесса изучения художественного произведения в начальных классах.

2. Структура и содержание процесса изучения произведения на уроке чтения (традиционный подход)

3. Реализация коммуникативно – деятельного подхода в процессе изучения художественного произведения на уроках чтения

1. Теоретические основы процесса изучения художественного произведения в начальных классах.

В толковом словаре русского языка С.Я. Ожегова дается следующее определение понятия «процесс»: это «ход развития какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-либо». Отсюда под процессом изучения произведения на уроке чтения следует понимать ход работы с текстом, включающий в себя некоторые этапы изучения текста, расположенные в определенной последовательности, подчиненные решению определенных задач.

В современной методике чтения существует несколько разных подходов к рассмотрению структуры и содержания процесса изучения произведения: традиционный и новые.

Остановимся на рассмотрении традиционного подхода.

В его основе лежат некоторые теоретические положения педагогики, психологии и литературоведения.

С точки зрения педагогической, содержание и структура процесса изучения произведения во многом определяются целями и задачами обучения чтению в начальных классах.

Основополагающая цель занятий по литературному чтению – воспитание квалифицированного читателя, умеющего работать с книгой до чтения, в процессе чтения и после чтения.

Задачи:

1. Формирование полноценных навыков чтения.
2. Формирование литературоведческих представлений и умений работать с текстом художественного произведения.
3. Формирование у учащихся умений работать с информацией.
4. Формирование универсальных учебных действий (коммуникативных, личностных, познавательных, регулятивных).

Методический вывод: процесс изучения произведения на уроках чтения должен быть построен таким образом, чтобы обеспечивать решение всех поставленных целей и задач.

С точки зрения психологической, в основе процесса изучения произведения лежит теория восприятия художественного текста читателем. Исследования психологов (О.И. Никифоровой, Л.Н. Рожиной) показывают, что «полноценное восприятие произведения не сводится только к его пониманию. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает в себя возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена». Они выделяют три основных уровня восприятия художественного текста читателем: уровень непосредственного восприятия произведения, уровень понимания идейно – тематической основы произведения, уровень эстетической оценки прочитанного.

Методический вывод: процесс изучения художественного произведения не должен входить в противоречие с естественным ходом восприятия текста читателем, а должен ему соответствовать.

И, наконец, сточки зрения литературоведческой, в основе изучения произведения лежат его художественные особенности: жанр, особенности жанра, тема произведения, идея произведения, образная система произведения, средства создания художественных образов, сюжет и композиция текста, его языковые особенности.

Методический вывод: процесс изучения художественного произведения должен строиться с учетом литературно – художественных особенностей текста.

2. Структура и содержание процесса изучения произведения на уроке чтения (традиционный подход).

Остановимся подробнее на характеристике структуры и содержания процесса изучения произведения (традиционный подход). Он включает в себя несколько этапов работы:

- Подготовка к восприятию произведения.

Задачи: сообщить детям некоторую информацию, необходимую для восприятия текста (об авторе, его творчестве, истории создания произведения, о теме произведения, основных событиях, положенных в его основу и так далее); объяснить значение ключевых понятий, о которых идет речь в тексте; обеспечить эмоциональную подготовку к восприятию текста, настроить детей, создать положительную мотивационную основу; развивать читательскую деятельность ребенка, учить его работать с произведением до его чтения.

Методы работы: беседа (на основе жизненного опыта детей, на основе полученной информации, по прослушанному музыкальному произведению, по картине и др.); иллюстрированный рассказ учителя (с показом портрета автора, фотографий, иллюстраций и др.); экскурсия (в лес, на природу, в музей, на предприятие и др.).

Методические приемы: лексические упражнения, рассматривание выставки книг (упражнения по ориентировке в книгах: определение темы выставки, отыскание лишней книги, отыскание книги по заданным признакам и др.); прослушивание музыкальных произведений; рассматривание картин и иллюстраций, прием антиципации (прогнозирование содержания произведения по внешним признакам – заголовку, фамилии автора, ключевым словам, иллюстрации и др.)

- Первое чтение произведения

Задачи: способствовать целостному восприятию художественного произведения учащимися; вызвать эмоциональный отклик на прочитанное.

Приемы работы: выразительное исполнение текста учителем, комбинированное чтение, чтение «цепочкой», самостоятельное чтение текста учащимися.

- Проверка первых впечатлений

Задачи: выявить уровень непосредственного восприятия произведения учащимися, скорректировать дальнейшую работу по усвоению его содержания.

Метод: беседа на основе личных впечатлений от прочитанного. В ходе беседы учитель предлагает учащимся вопросы оценочного характера, например, такие:

- Понравилось ли вам произведение? Чем?
- Что в нем особенно запомнилось?
- Подтвердились ли наши предположения о содержании текста?
- Какую картину вы представили, слушая текст?
- Что особенно запомнили? На что обратили особое внимание?
- Кого, по-вашему, осуждает автор? За что?

- Повторное чтение текста

Задачи: развивать и совершенствовать навык чтения у учащихся; добиться более полного усвоения содержания текста, вникнуть в детали; подготовить детей к анализу текста. Повторное чтение текста должно быть подготовлено. Что имеется в виду? Перед повторным чтением текста должны быть проведены

специальные упражнения, предупреждающие возможные ошибки при чтении трудных слов в тексте. А также, если это уместно, упражнения в беглости чтения.

Приемы повторного чтения текста: чтение «цепочкой», жужжащее чтение, чтение «про себя». Чтение может сопровождаться объяснением значения непонятных слов, вопросами на уяснение содержания текста. Следует отметить также, что повторное чтение может быть организовано по частям (особенно если произведение крупнообъемное).

- Анализ содержания прочитанного (Размышления о содержании прочитанного)

Задачи: добиться осознания содержания прочитанного, понимания его нравственного содержания; помочь детям сформировать эстетическую оценку прочитанного, учить приемам освоения информации, заложенной в тексте, работать над развитием у учащихся универсальных учебных действий.

Методы работы: беседа (эвристическая) по содержанию текста, самостоятельная работа с текстом (в том числе групповая), метод проектов.

Перед началом беседы ставим перед детьми учебную задачу: - Давайте поразмышляем над тем, что прочитали.

Логика анализа текста: от выяснения темы текста – к рассмотрению сюжета, композиции – к уяснению идеи.

Беседа должна опираться на текст. Основной прием, который используется при анализе текста – это прием выборочного чтения или выборочного пересказа текста.

В методической литературе содержатся требования организовать многочтение (или разночтение) произведения в ходе его анализа. Учитель сможет добиться этого, если будет использовать в своей беседе разнообразные вопросы – задания типа:

- Найдите и прочитайте, как...(что...)
- Какое слово автор подобрал, описывая
- Как автор описывает портрет персонажа? Найдите и прочитайте ...

- Рассмотрите иллюстрацию к тексту. Какому эпизоду она соответствует?

Найдите и перечитайте его.

- В каких словах выражена основная мысль текста? Найдите их и перечитайте.

- Сколько частей можно выделить в тексте? Найдите и прочитайте 1-ую часть и так далее.

Перечитывание текста обычно сопровождается рассуждениями (комментариями) учащихся по поводу прочитанного.

Подобная работа в основе своей носит репродуктивный характер (направлена на воспроизведение содержания прочитанного). Наряду с этим, в ходе анализа текста используются вопросы и задания на установление причинно-следственных связей в тексте (- Почему? – Как вы думаете?), оценочные (- Согласны ли вы с ...? – Как бы вы поступили на месте героев? – Как вы оцениваете...?), обобщающие (- Какова главная мысль автора? – Как вы ее понимаете?) и так далее.

В ходе анализа текста используются следующие приемы работы: лексические упражнения, иллюстрирование текст, составление плана (повествовательного, вопросного, цитатного, картинного и др.), постановка вопросов самими учащимися к тексту произведения, самостоятельная работа по вопросам и заданиям учебника и так далее.

- Творческое воссоздание прочитанного

Задачи: развивать творческую самостоятельность детей, усилить эмоциональную оценку прочитанного детьми, формировать универсальные учебные действия.

Методические приемы работы: иллюстрирование, творческое рассказывание. Драматизация, выразительное чтение и другие.

3. Реализация коммуникативно – деятельного подхода в процессе изучения художественного произведения на уроках чтения.

В условиях перехода начальной школы на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (второго поколения) обозначился целый ряд проблем, связанных с реализацией образовательных программ по разным предметам, в том числе по литературному чтению.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения предъявляют принципиальные требования к структуре и содержанию образовательных программ, к результатам их освоения и к условиям их реализации в школе. Особый акцент при этом делается не на предметные результаты обучения, а на операционные, личностные результаты (компетенции), определяющие мотивацию и направленность деятельности личности.

Утверждается коммуникативно-деятельностный подход в обучении, предполагающий такую организацию учебного процесса, в которой на первый план выдвигается деятельностное общение учащихся с учителем и между собой, учебное сотрудничество всех участников урока. Коллективное учебное сотрудничество способствует формированию познавательных мотивов, а также таких важных качеств личности, как самостоятельность, инициативность, деловитость, ответственность, готовность к дальнейшему образованию.

Отношение учителя к ученику в рамках коммуникативно-деятельностного подхода – субъект – субъектное. Это не может не отразиться как на выборе технологий обучения, так и на разработке качественного нового сценария урока литературного чтения в начальной школе.

Теоретической основой осуществления коммуникативно-деятельностного подхода на уроках литературного чтения, по мнению О.В. Сосновский, является школа коммуникативной дидактики (4, 108). Школа коммуникативной дидактики (Ю.Л.Троицкий, В.И.Тюпа) - своеобразная альтернатива авторитарной школе. Ее авторы исходят из того, что жизнь сознания есть коммуникация (со-знание). Отсюда выводится стратегия обучения, которая основывается на трех принципах:

- Принцип приоритета коммуникации над информацией. В качестве цели обучения выдвигается приобретение и расширение духовного опыта учащегося, полученного им в ходе общения с одноклассниками по поводу художественного произведения.

- Принцип приоритета понимания над знанием (запоминанием). Пониманию нельзя научить, ему можно только научиться, во взаимодействии с другими обучающимися. Понимание рассматривается в коммуникативной дидактике как процесс «перевода» знания с общепринятого научного внешнего языка – языка учебной дисциплины – на язык «внутренний», в план внутренней речи учащегося. Такая переработка информации преобразует личный опыт субъекта, стимулирует рождение новых смыслов. (4,106).

- Принцип приоритета диалога над монологом, диалога согласия над дискуссией, спором. Коммуникативная дидактика не пропагандирует столкновения мнений, так как «единая истина», по мнению ее авторов, принципиальна неместима в пределы одного сознания.

В ходе обсуждения текста учитывается каждая читательская версия, и именно из множества этих версий рождается понимание произведения каждым учеником. Диалог согласия предусматривает не спор и отстаивание своей точки зрения, а умение слушать и понимать «другого». Задача учителя при этом – не отвергая столкновения мнений, склонять учеников к поиску согласия, так как «сущностное знание – это область согласия, сфера согласуемых версий». (4,107).

Каким же может быть сценарий урока литературного чтения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода? На этот вопрос в настоящее время единого ответа нет. Однако из анализа современной методической литературы, а также опыта учителей, работающих в этом направлении, можно выделить некоторые черты современного урока литературного чтения в начальной школе.

Следует отметить главную особенность, определяющую взгляд специалистов на урок современного литературного чтения.

Известно, что в традиционной методике начального обучения русскому языку существовала одна структурно-содержательная модель урока литературного чтения, которая рекомендовалась методистами для использования во всех классах начальной школы для изучения всех литературных жанров из программ начального литературного образования.

В настоящее время ситуация коренным образом меняется. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает разнообразие типов уроков литературного чтения в начальной школе. Именно оно (разнообразие типов и подходов к планированию уроков) должно в значительной степени обеспечить необходимую познавательную-коммуникативную мотивацию читательской деятельности детей, способную превратить урок чтения в яркое коммуникативное событие в жизни ребенка. Чем же должен руководствоваться учитель при планировании уроков литературного чтения? Остановимся на этом подробнее.

Анализ современной методической литературы позволяет выделить некоторые типы уроков литературного чтения «в соответствии с формированием того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности: урок постановки учебной задачи; урок решения задачи; урок моделирования и преобразование моделей; урок решения частных задач; урок контроля и оценки. (3, 12).

1. Урок постановки учебной задачи. На этом уроке учащиеся впервые сталкиваются какой-то литературоведческой проблемой (новым литературным жанром, новым художественным средством, новым приемом анализа или интерпретации литературного произведения и др.) и формулируют учебную задачу, связанную с ее решением.

2. Урок решения учебной задачи. На нем соответственно учащиеся припоминают уже поставленную ранее литературоведческую проблему, намечают пути ее решения и решают ее.

3. Урок моделирования и преобразования моделей. Урок литературного чтения такого типа направлен на раскрытие секретов «устройства»

произведений какого-либо определенного жанра или особенностей функционирования какого-либо художественного приема. Работа сопровождается составлением соответствующей модели с тем, чтобы учащиеся, действуя по ней, могли впоследствии руководствоваться ею в своем собственном литературном творчестве.

4. Урок решения частных задач с применением открытого способа. Он может иметь своей целью или решение частных задач на конкретизацию общего способа действия (например, наблюдение над «действием» выявленной ранее модели на примере других литературных произведений подобного жанра или типа), или же выработку каких-либо практических литературоведческих умений, связанных с формированием навыка или закреплении способов действий, связанных с анализом и интерпретацией литературных произведений (1, 27).

5. Урок контроля и оценки, назначение которых состоит в том, чтобы с помощью специальных диагностических средств проверить уровень овладения изученным материалом (понятиями, способами действия, пониманием границ их применения и др.)

Сценарий урока литературного чтения во многом будет зависеть и от того, в каком классе мы его проводим. Нельзя не согласиться с мнением Е.В. Матвеевой о том, что уроки литературного чтения в 1-2 классах должны существенным образом отличаться от уроков в 3-4 классах. (3)

В 1-2 классах учитель большую часть времени урока должен отводить формированию способа «взрослого» (терминология Е.И. Матвеевой) чтения. Этот способ чтения Е.И. Матвеева называет также синтагматическим. Это такое чтение, при котором в поле зрения ребенка оказывается не слог и не слова, а синтагма – «предельная основная синтаксическая единица, выражающая единое целое и фонетически сплоченная словесным ударением (синтагматическим ударением). Синтагма может состоять из слов, словосочетаний и даже группы словосочетаний» (3, 15). Овладение синтагматическим чтением является содержательным центром программы по литературному чтению для 1-2

классов и определяет во многом особенности структуры уроков в этот период обучения. На каждом уроке выделяется особое время для обучения детей правильному способу чтения, а также для контроля за тем, как постепенно ребенок им овладевает. Для этой цели Е.И. Матвеева предлагает использовать специальные дидактические тексты, составленные и размеченные таким образом, чтобы учащиеся смогли самостоятельно овладеть «взрослым» чтением. Работа с дидактическим текстом предшествует работе с художественным текстом. Эти два текста могут быть близкими по содержанию, и работа с дидактическим текстом может быть подготовительной к знакомству с художественным произведением и в содержательном плане.

В 3-4 классах, когда у учащихся будет сформирован навык чтения, содержательным концентром урока становится само литературное произведение и его смыслы.

Особенности структуры и содержания урока литературного чтения будут во многом обусловлены спецификой жанра произведения, которое на нем изучается. Именно учет спецификой жанра будет определять выбор типа урока, постановку его задач, подбор способов их решения и др.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода на уроках литературного чтения обеспечивается не только правильным выбором типа урока, но и наполнением его (урока) специфическим содержанием, выбором адекватных поставленной задаче способов освоения произведения.

Традиционные способы освоения литературного произведения в школе исчерпали себя. Навязывание единственно верной точки зрения, преобладание репродуктивных приемов анализа текста не вовлекает ребенка эмоционально в процесс восприятия текста, не способствуют развитию культуры его читательской деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает диалогичную форму освоения произведения на уроках чтения (2). Коммуникативной основой урока становится учебный диалог читателей о произведении. Мастерство учителя на таком уроке состоит в том, чтобы обеспечить создание ситуации

взаимодействия учащихся с автором и его произведением, не навязать детям «единственно правильные трактовки», а побудить их высказать свои собственные суждения, организовать творческую деятельность на основе прочитанного.

Диалогическая модель освоения литературного произведения на уроке чтения освобождает урок от сложившихся стереотипов как в структуре, так и в содержании, предполагает большую свободу, вариативность в его планировании.

Если урок начинается с упражнений на формирование навыка чтения (1-2 класс), то учитель организует диалог учащихся с дидактическим текстом, специально предназначенным для такой работы. Такой диалог направлен на освоение содержания текста, а также на самостоятельную подготовку учащихся к его правильному и выразительному прочтению (выделение речевых звеньев, ключевых слов, определение основных компонентов интонации), само чтение, а также коллективное обсуждение – анализ его качества.

Далее на уроке, как правило, учащиеся знакомятся с художественным произведением. В самом общем виде модель урока литературного чтения может выглядеть следующим образом.

Этап предпонимания или первоначального самоопределения в тексте.
(2). Используются следующие приемы: знакомство с автором и названием произведения, его жанром; прогнозирование содержания по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам; выразительное чтение произведения учителем; «медленное», «пошаговое» чтение произведения учащимися (чтение с комментариями, с попутной формулировкой вопросов (системы вопросов), выделение в тексте непонятных мест (слов), комментарии, обмен мнениями, намеренные остановки в чтении, прогнозирование возможного продолжения сюжета, реконструкция отсутствующих частей и т.д.

Этап анализа текста. Анализ, как правило, начинается с формулирования учителем вместе с учащимися основной познавательной задачи урока (пронаблюдать над жанром произведения, определиться в характеристике его

персонажей, освоить некоторые художественные приемы создания текста, раскрыть нравственную идею произведения, понять, что хочет сказать автор, попытаться понять его замысел и др.). Основой метод работы: творческий диалог читателей с автором произведения по поводу прочитанного. Приемы работы: моделирование способа деятельности для решения поставленной задачи, постановка вопросов и заданий по тексту, направленных на достижение поставленной цели; выполнение в группах самостоятельных заданий по тексту, а затем коллективное обсуждение полученных наблюдений, составление плана текста, мини-исследовательские задания по тексту (выбор слов, характеризующих образы персонажей в тексте; выбор средств создания образов персонажей; обсуждение значения некоторых слов, особенно важных для осмысления авторской идеи и др.);

Этап творческой интерпретации смысла (смыслов) произведения. На этом этапе организуется обобщение всех наблюдений над текстом произведения, оценка качества решения поставленных задач, выполнение мини-проверочных работ (тестирование с целью оценить каждым учеником уровень его участия в уроке и осмыслении произведения)

Далее проводится разнообразные творчески работы на основе прочитанного: творческое пересказывание, инсценирование, составление отзывов и рецензий, иллюстрирование текста, сочинение-рассуждение в жанре эссе и др.

Рассмотрим один из вариантов такого планирования. Покажем это на примере урока литературного чтения в 3 классе, посвященного изучению рассказа Н.Артюховой «Трусиха» (хрестоматия О.В. Кубасовой «Мои любимые страницы», 3 кл. ч.3, с.18)

Напомним содержание рассказа: в нем говорится о маленькой девочке Вале, которая всего боялась (мышей, лягушек, быков, пауков, гусениц). Но однажды, когда дети играли во дворе, на ее братишку бросился огромный пес

Лохмач. Валя смело встала на защиту своего брата, не побоявшись огромной собаки. Когда сторож отогнал собаку, все обступили Валу, и она заплакала, потому что «просто очень испугалась».

Рассказ очень интересный и по своему нравственному содержанию, и по логике развития сюжета.

В рассказе противопоставляется понимание истинной и ложной трусости – храбрости. Главную героиню рассказа все во дворе считали трусихой, потому что она всего боялась. Но в сложной ситуации, когда пес Лохмач бросился на ее маленького брата, она одна не испугалась и смело встала на его защиту. А ребята, которые не считались трусливыми, завидев огромную собаку, бросились врассыпную. Автор мастерски показывает нам, что трусость и храбрость проявляются в человеке тогда, когда возникает настоящая опасность, угроза жизни. Валя не побоялась огромной собаки, потому что спасала беззащитного малыша. А остальные дети спрятались кто-куда: «кто на забор залез, кто в канаву».

Автор специально называет рассказ «Трусиха», чтобы привлечь внимание читателей к проблеме разграничения понятий «трусость» и «храбрость». В конце рассказа Валя плачет, потому что «очень испугалась». А дети, выйдя из своих убежищ, ее успокаивают.

Рассказ замечателен тем, что не дает рецептов и однозначных ответов, а будит мысль читателя, заставляет его привлечь весь свой нравственный и жизненный опыт для оценки смыслов, заложенных в тексте.

Учитывая возраст детей и их читательский опыт, задачи урока изучения этого рассказа можно определить следующим образом: 1) уточнить нравственные представления детей об истинной трусости-храбрости; 2) рассмотреть, как автор использует прием противопоставления (контраста) при построении сюжета рассказа, а также при создании образов персонажей.

На первом этапе работы с рассказом - до чтения текста (терминология Е.В. Бунеевой) используются следующие методы и приемы работы:

- Прогнозирование содержания произведения по фамилии автора, названию рассказа и иллюстрациям (если они есть в хрестоматии). Дети вспоминают основные произведения Н.Артюховой, прочитанные ранее, рассматривают выставку ее книг, заранее подготовленную учителям, определяются в тематике и жанровом своеобразии ее произведений, высказывают свои предположения о том, что новый рассказ автора также описывает поступки и характеры детей.

- Работа над ключевыми понятиями произведения. Учитель предлагает на доске некоторый список слов, понимание значения которых необходимо для восприятия текста. Это слова:

храбрый	трусливый
мужественный	трус
храбрец	трусиха
решительный	
герой	

Дети читают слова, в группах (или в парах), обсуждают их значение (используют при необходимости толковые словари и словари синонимов), а также припоминают случаи из жизни (или уже прочитанных произведений), в которых персонажи проявляли эти качества.

- После проведенной лексической работы учитель предлагает детям вернуться к прогнозированию содержания рассказа и уточнить свое предположение о его возможном содержании. Детям дается задание для групповой работы: придумать свой вариант сюжета небольшого рассказа с названием «Трусиха».

- Учитель предлагает детям проверить высказанные предположения, прочитав рассказ Н. Артюховой, побеседовав с автором произведения, он предлагает им также попытаться проникнуть в творческую мастерскую писателя: понять смысл рассказа и то, какие художественные средства автор использовал при его создании.

Следующий этап урока – работа с текстом во время чтения.

На этом этапе происходит первое знакомство учащихся с произведением, обмен первыми впечатлениями о прочитанном, первоначальное осмысление (предпонимание) содержания текста.

Используются следующие приемы работы:

- Выразительное чтение рассказа учителем (или подготовленными учащимися).

- Медленное, «пошаговое» перечитывание учащимися текста с подробным обсуждением непонятных слов и непонятных мест в тексте

- Обсуждение правильности предположения о содержании рассказа, высказанного на предыдущем этапе работы с текстом.

- Диалог с автором по ходу чтения текста, выделение «точек предпонимания» (терминология С.П. Лавлинского). Учащиеся пытаются сами задать друг другу вопросы по содержанию текста, направленные на уточнение непонятных или спорных эпизодов текста, смысла слов и выражений, употребленных автором, характеров персонажей, их взаимоотношений и др.

Следующий этап – работа с текстом после его прочтения.

Основная задача этого этапа – осмысление содержания прочитанного текста, а также тех художественных средств, которые автор в нем использует.

Приемы работы:

- Продолжение диалога с автором произведения и читателями, в ходе которого учащиеся пытаются раскрыть авторскую идею, подтекст.

- Обсуждение в группах ответов на следующие вопросы:

1. Почему Валью все считали трусихой?

2. Как она себя повела, когда пес Лохмач сорвался с цепи?

3. Как вы оцениваете ее поступок?

4. Кто на самом деле повел себя трусливо в этой истории?

5. Почему автор назвал свой рассказ «Трусиха»?

Ответ на каждый вопрос необходимо подтвердить примерами из текста.

- Знакомство с понятием «контраст, противопоставление» в тексте.

Наблюдение над тем, как в рассказе автор противопоставляет трусость и

смелость, храбрость. Это противопоставление помогает нам, читателям, лучше понять характер Вали, глубже оценить ее поступок.

- Деление текста на части и озаглавливание частей (используется картинный план, предложенный в хрестоматии).

- «Исправление» и творческое дополнение иллюстраций к рассказу, данных в учебнике.

Следующий этап работы с текстом на уроке – творческая интерпретация прочитанного произведения.

Цель работы – углубить эстетическую оценку прочитанного, развивать творческую активность и самостоятельность детей, их литературные способности, учить импровизации на основе прочитанного.

Приемы работы:

- «Исправление» и творческое дополнение иллюстраций к рассказу, приведенных в учебнике.

- Иллюстрирование текста (словесное и графическое).

- Пересказ текста по составленному и уточненному словесному и картинному планам.

- Пересказ текста от лица Вали.

- Рефлексия: выполнение заданий по тексту, выявляющее, насколько каждый ученик осознал содержание и художественное своеобразие прочитанного рассказа. Используется самопроверка и взаимопроверка выполняемой работы.

Успех этого урока во многом зависит от того, насколько учителю удастся вовлечь детей в диалог по тексту, насколько умело он будет побуждать учеников высказывать свою точку зрения, будет терпеливым и внимательным, сдержанным, доброжелательным по отношению ко всем участникам захватывающего процесса постижения авторского замысла произведения.

Рассмотренная нами модель урока литературного чтения является лишь одной из возможных. Вариантов ее реального структурно-содержательного наполнения много. Планируя урок литературного чтения, учитель должен

оценить все возможные факторы и выбрать такую логику урока, которая в большей степени способствует пробуждению творческой активности ребенка – читателя, воспитывает в нем непосредственный интерес к чтению и интерпретации прочитанного, способствует приобретению ребенком духовного опыта общения с автором и его произведением и в конечном итоге обогащает и расширяет его нравственное сознание, способность к социализации, становятся по-настоящему уроком жизни.

Вопросы для обсуждения:

1. Что лежит в основе процесса изучения произведения на уроках чтения в начальной школе?

2. Какие этапы процесса изучения художественного произведения выделяют (традиционный подход)? Перечислите. Охарактеризуйте каждый этап.

3. Каковы основные особенности организации работы с произведением на основе коммуникативно – деятельностного подхода?

4. Чем отличается традиционный подход к работе с произведением от того, который рекомендует Е.В.Бунеева?

Лекция 4.

Тема. Творческие работы на уроках литературного чтения.

ПЛАН

1. Характеристика понятий «творчество», «творческая деятельность», «творческие работы».
2. Из истории методики выполнения творческих работ на уроках чтения.
3. Процесс подготовки и выполнения творческой работы.

1. Характеристика понятий «творчество», «творческая деятельность», «творческие работы».

Кто испытал наслаждение творчества, для того все другие наслаждения уже не существуют.

А. П. Чехов

Творчество – особый вид деятельности, оно в самом себе несет удовлетворение.

С. Моэм.

Творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности. Я бы назвал творчество самой сутью жизни в мире знаний и красоты. Творчество – это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, это своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку.

В. А. Сухомлинский

Важнейшим направлением повышения качества процесса обучения и воспитания является приобщение детей к самостоятельному творческому труду. Большую роль в этом играет период начального образования, так как в это время закладываются основы личностных качеств ребенка, особенно интенсивно развивается его нравственная, эмоциональная сфера, формируется его отношение к учению. Необходимо, чтобы уже в этот период учебная деятельность стала в основе своей самостоятельной творческой деятельностью, в значительной степени способствующей развитию ребенка и воспитанию у него отношения к учению как источнику духовной радости и морального удовлетворения.

Центральной проблемой этого раздела является проблема совершенствования методики организации творческой деятельности младших школьников на уроках чтения. Это проблема является актуальной. Систематическое и целенаправленное использование на уроках чтения в процессе изучения художественных произведений разнообразных видов творческих работ поможет учителю в воспитании самостоятельности, творческой активности младших школьников, совершенствовании их

читательских умений и навыков, а также в развитии воображения и связной речи детей.

Период начального обучения включает в себе огромные возможности для развития творческих способностей ребенка. Исследования по педагогике и психологии детского творчества (Л. С. Выготский, В. А. Левин, А. Я. Пономарев, В. М. Глоцер, Е. И. Игнатъев и др.) свидетельствуют о том, что у детей уже в дошкольном возрасте отчетливо проявляется потребность в творчестве. Эта потребность реализуется в игре, всякого рода импровизациях, рисунках и т. д. С другой стороны, эта потребность сама по себе вторична, она представляет собой отклик на ту обстановку, среду, которая окружает ребенка, эта потребность проявляется в такой мере, в какой окружающий ребенка мир стимулирует ее. В качестве непосредственных стимулов творческой деятельности выступают активное общение взрослого и ребенка, игровые ситуации, занятия рисованием, слушание музыки, чтение, лепка, конструирование и т. д. «Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности творчества», – писал Л. С. Выготский. (30, с.60).

В период обучения ситуация несколько меняется: основной в жизни ребенка становится не игровая, а учебная деятельность. Логично предположить: если игровая деятельность до определенного времени выполняла роль стимула творческих способностей ребенка, то в данный период учебная деятельность также должна стать ведущей в реализации потребности в творчестве.

Однако для того, чтобы учебная деятельность выступала в качестве стимула для развития творческих способностей ребенка, ее надо специальным образом организовать. С этой целью в процессе обучения используются методы и приемы, оказывающие значительное воздействие на развитие творческих способностей ребенка. В последние десятилетия эта проблема довольно успешно решается благодаря использованию на уроках творческих методов.

Уроки чтения в этом отношении занимают особое место. Предметом изучения на этих уроках является художественное произведение. Чтение как

процесс восприятия, осмысления и оценки художественного произведения и творчество читателя по ходу восприятия – два глубоко взаимосвязанных и взаимообусловленных явления, характеризующих процесс чтения в целом (О. И. Никифорова, В. А. Сухомлинский) В. А. Сухомлинский выразил эту мысль особенно образно: «Чтение как источник духовного обогащения не сводится к умению читать, этим умением оно только начинается. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя... Без творческого труда, создающего красоту, без сказки и фантазии, игры и музыки невозможно представить чтение как одну из сфер духовной жизни ребенка». (В. А. Сухомлинский. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973-1980 г., т.3. с.207).

Творческая деятельность на уроках чтения организуется благодаря использованию разнообразных творческих работ.

Знакомство с историей методики чтения, опытом передовых учителей позволяет сделать вывод о том, что в каждый исторический период развития методики независимо от того, какой метод лежал в основе обучения чтению (объяснительное чтение, творческое чтение, литературное чтение), творческие работы рассматриваются в качестве ведущего приема изучения текста художественного произведения. Это обусловлено как психологическими особенностями младших школьников, так и спецификой художественного произведения как продукта творчества.

В истории методики чтения описано довольно много разнообразных видов творческих работ. В отдельные исторические периоды (например, в 20-е годы XX в.) кроме основных видов (иллюстрирования, рассказывания, драматизации) к творческим работам, выполняемым на уроках чтения, относили лепку, конструирование, аппликации и др. Каждый из видов творческих работ достаточно детально изучен, уточнены разновидности, накоплен довольно большой практический материал, касающийся использования каждого вида на уроках чтения.

Однако до настоящего времени остается нерешенным ряд вопросов, связанных с организацией творческой деятельности учащихся на уроках

чтения. В частности, остается неясным, как постепенно формировать у учащихся представления о специфике каждого вида работ, какими умениями необходимо овладеть для выполнения творческих работ основных видов, как отрабатывать отдельные умения и др.

В настоящее время основные виды творческих работ, используемые на уроках чтения, принято рассматривать вне связи друг с другом: определять специфику каждого вида, намечать последовательность действий при выполнении творческой работы того или иного вида, разрабатывать методику выполнения отдельных действий. Рассмотрение одного вида творческой работы в отрыве от другого в значительной степени затрудняет практическое использование этих видов на уроках чтения.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблемам творческой деятельности, наблюдение за процессом выполнения учащимися творческих работ разных видов позволили утверждать, что в содержании, процессе выполнения и конечном результате всех видов творческих работ есть много общего. Тогда естественно возникает предположение о наличии каких-то общих моментов в методике организации творческой деятельности учащихся на уроках чтения.

Таким образом, цель настоящей работы в уточненном виде заключается в отыскании наиболее эффективных форм и методов использования основных видов творческих работ на уроках чтения с учетом того общего, что присуще этим видам.

Постановка общей цели работы определила серию частных вопросов:

1. Как обеспечить постепенность введения новых видов и разновидностей творческих работ на уроках чтения в начальных классах?

2. Какими понятиями необходимо овладеть учащимся для успешного выполнения творческих работ разных видов? Когда и как работать над понятиями?

3. Каковы основные этапы процесса выполнения творческих работ на уроках чтения независимо от конкретного вида этих работ?

4. Как конкретно организуется учителем процесс выполнения разных видов творческих работ в процессе изучения художественного произведения?

Ответы на перечисленные вопросы и составят основное содержание настоящего учебного пособия.

2. Из истории методики выполнения творческих работ на уроках чтения.

У истоков современной методики чтения стоял К. Д. Ушинский. По К. Д. Ушинскому, процесс обучения чтению в начальной школе должен носить сознательный и развивающий характер. Он предлагал так строить работу над произведением, чтобы учащиеся не только быстро и правильно смогли прочитать текст, но и глубоко поняли и прочувствовали прочитанное. Разработанный К. Д. Ушинским метод объяснительного чтения предполагал строгую последовательность в изучении художественного произведения и использование разнообразных методических приемов анализа текста. Среди этих приемов особое место отводилось творческим работам. Задания творческого характера широко представлены в хрестоматии К. Д. Ушинского «Родное слово». Эти задания в основном направлены на то, чтобы учащиеся попытались соотнести прочитанное с теми условиями, в которых они находятся, а также эмоционально откликнулись на произведение, восприняли его более живо и непосредственно.

«Наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слова», - подчеркивал он (117, с.265).

Именно с целью развития у учащихся устной связной речи, с целью обогащения памяти живыми образами и меткими словами вводит К. Д. Ушинский в процессе изучения произведений творческие упражнения.

Одно из наиболее распространенных из них – рассказывание по аналогии с прочитанным. Художественное произведение выступает в данном случае в качестве образца, в соответствии с темой и композицией которого учащиеся

составляют свои рассказы, привлекая при этом «живые» наблюдения над предметами или явлениями окружающей действительности. В своей хрестоматии по чтению «Родное слово» К. Д. Ушинский помещает разнообразные задания для подобного рассказывания:

- Как вы провели ваши каникулы?
- Что вы делали на сенокосе? Расскажите и сравните с тем, что прочли.
- Какие растения, каких зверей и птиц вы сами видели в лесу? И т. д.

(К. Д. Ушинский, с. 205 - 218).

Рассказывание по аналогии с прочитанным, по К. Д. Ушинскому, проводится на заключительных этапах изучения художественного произведения.

Идеи К. Д. Ушинского нашли свое продолжение и развитие в трудах его последователей во второй половине XIX в. Значительно увеличивается количество видов и разновидностей творческих работ, используемых на уроках чтения, уточняются рекомендации, касающиеся использования этих видов на уроках чтения.

Д. И. Тихомиров расширяет представление о творческом рассказывании: с изменением лица рассказчика, по иллюстрации. Он предлагает обучать детей этим видам постепенно, используя на первых порах коллективные формы творческой деятельности. В частности, в работе «Чему и как учить на уроках русского языка» он пишет о том, что вначале учащиеся под руководством учителя подробно рассматривают картину, совместно описывают ее, в дальнейшем возрастает самостоятельность детей в работе над картиной и наконец, они сами могут выполнить, например, следующее задание учителя: «Рассмотрите картину и расскажите, что на ней нарисовано».

И. И. Трояновский в статье «О достижении сознательности чтения» (59) экспериментально доказывает, что использование творческих работ в процессе изучения произведения существенно влияет на качество восприятия учащимися текста. Особое значение он придает иллюстрированию, в частности, графическому. Им определяется назначение этого вида творческих работ, место

в процессе изучения произведения, даются практические рекомендации к использованию иллюстрирования на уроке.

Таким образом, во второй половине 19 в. в трудах выдающихся методистов отчетливо прозвучала мысль о том, что в процессе обучения чтению учитель должен заботиться не только о формировании навыка чтения, но и о воспитании и развитии своих детей, используя для этого специальные методические приемы, в частности, творческие работы. Сама по себе постановка проблемы организации творческой деятельности при обучению чтению в начальных классах имела огромное значение для методики чтения в целом.

Особое место в разработке этой проблемы во второй половине 19 в. занимает педагогическое наследие Л. Н. Толстого. Л. Н. Толстой не создал цельной методической системы, его заметки по поводу методики чтения носят фрагментарный характер, однако отдельные вопросы обучения, а именно формирование творческих способностей ребенка, разработаны им достаточно глубоко и своеобразно.

Воспитание творческой личности ребенка Л. Н. Толстой считал важнейшей задачей школы: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» (68).

Среди всех творческих работ на первое место по своей значимости он ставил сам процесс чтения. Л. Н. Толстой очень заботился о том, чтобы книги, по которым будут учиться его ученики, были понятны и доступны им. В центре всех занятий по чтению должно стоять само произведение, сам текст. Творческие работы не даются извне, а вырастают естественно в ходе изучения произведения.

Л. Н. Толстой разрабатывает отдельные виды творческих работ: отзывы о прочитанном, рассказывание, сочинения, стихотворения на заданный размер, импровизации. Любимое занятие в Яснополянской школе – «писание»

сочинений, импровизаций на тему. В своей знаменитой статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей» Л. Н. Толстой рассказывает о своем опыте обучения детей сочинению. Сам Л. Н. Толстой предстает перед нами как активный участник увлекательного процесса – творчества. Он не только направляет деятельность детей, но заражает их своим желанием сочинительства, он участвует в нем, он любит каждого из детей, любит теми искорками творчества, которые зажег в них.

В этой статье Л. Н. Толстой рассказывает о сочинении на пословицу. Пословица выступает в качестве темы для свободной импровизации. Дети придумывают интересный сюжет, богатый выразительными деталями, благодаря которым характеры вырисовываются точно, метко, ярко.

Творческий процесс в данном случае – процесс коллективный. Педагог предлагает тему, пунктирно намечает сюжет, дети, постепенно увлекаясь, полностью включаются в работу, предлагают, дополняют, спорят, читают, что получилось, вновь переделывают и т. д.

На первый взгляд, может показаться, что процесс сочинительства – процесс стихийный, неуправляемый, что педагог слишком часто основывается только на интуиции в поиске выхода из создавшейся ситуации. Однако это лишь на первый взгляд. Л. Н. Толстой сам увлеченно сочиняет вместе с детьми, но при этом умело и тонко управляет процессом творчества: поправляет, намечает развитие сюжета, заботится об эмоциональном факторе. Последнее особенно важно. Творческая атмосфера существенным образом влияет как на процесс творчества, так и на его результат. Творческая атмосфера – это атмосфера живого сотрудничества, коллективного поиска, когда возможности каждого проявляются полно и всесторонне.

Таким образом, в педагогическом наследии Л. Н. Толстого вырисовывается общий взгляд на проблему развития творческой деятельности детей в процессе обучения их чтению. Он заключается в следующем:

1. Важная задача школы – сформировать творческую личность ребенка.

2. Большие возможности для формирования основ творческой деятельности заключают в себе уроки чтения (литературы).

3. Чтение – это не только и не столько техническая сторона процесса, а в основном – осмысление и творческая переработка прочитанного.

4. Сам процесс чтения – процесс безусловно творческий.

5. При работе с произведением целесообразно использовать специальные приемы, активизирующие творческую деятельность детей.

6. Сам педагог при использовании этих приемов должен проявить максимум творческой активности в создании особой атмосферы поиска, в привлечении всех учащихся к процессу творчества, в оценке результатов творческой деятельности.

В начале XX в. в методике продолжают настойчивые поиски эффективных методов и приемов обучения чтению. Выдающиеся ученые: Ц. П. Балталон, А. Я. Островский, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров – стремились сделать процесс чтения эмоциональным, воспитывающим и развивающим, чтобы, говоря словами В. А. Флерова, дети учились «читать – мыслить, читать – чувствовать, читать – жить».

Творческим работам учащихся в связи с этим придается большое значение. В частности, в книге Ц. П. Балталона «Воспитательное чтение» (1913 г.) творческие работы на уроках чтения рассматриваются как одно из важнейших средств воспитания учащихся с помощью литературы. Воспитание в данном случае мыслится широко: это воспитание эстетического вкуса, нравственных качеств, культуры речи. Кроме этого, творческие работы, по мнению Ц. П. Балталона, проводятся с целью выявления уровня восприятия учащимися произведения, качества его оценки, глубины понимания содержания, с целью развития устной и письменной речи детей.

Ц. П. Балталон считал, что весь процесс изучения художественного произведения должен включать два больших этапа: вначале – чтение произведения, целостное его восприятие (причем, чтение непрерывное, даже

если оно занимает 2-3-4 урока подряд), затем – творческие работы на основе прочитанного.

Ц. П. Балталон не разработал оригинальных видов творческих работ, он предлагал использовать то, что уже было известно в методике чтения: свободную беседу по поводу прочитанного, а также самостоятельные заметки о прочитанном.

Ц. П. Балталон скептически относился к возможности учителя каким-то образом вмешиваться в процесс творческой деятельности ребенка. Он исходит из того, что процесс восприятия учащимися произведения – процесс стихийный, сугубо индивидуальный, что вмешательство учителя в этот процесс недопустимо. В связи с этим он отрицает необходимость подготовительной беседы, словарной работы, пересказа, плана, настаивает на предоставлении полной свободы учащимся в составлении и оформлении отзыва о прочитанном.

Итак, на рубеже XIX–XX веков в трудах выдающихся методистов прошлого проблема организации творческой деятельности школьников при обучении их чтению находит свое выражение в нескольких аспектах.

Во-первых, определяется назначение творческих работ на уроках чтения. Оно рассматривается в воспитательном, образовательном планах и в целом сводится к следующему: творческие работы способствуют становлению сознательной, творчески развитой личности ребенка, способной применить полученные знания в практической деятельности. Кроме этого, творческие работы приобщают детей к художественному творчеству вообще, формируют эстетический вкус, чувство прекрасного. И, наконец, творческие работы помогают становлению ребенка-читателя, способного во всей полноте воспринять прочитанное и оценить его.

Во-вторых, определяется место творческих работ в процессе изучения произведения. К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, В. П. Шереметьевский, И. И. Трояновский, Л. Н. Толстой, Ц. П. Балталон рекомендовали проводить творческие работы на заключительных этапах, когда текст прочитан, проанализировано его содержание и художественные особенности.

В-третьих, разрабатываются разнообразные виды творческих работ. По существу, в этот период право на жизнь получают все основные виды творческих работ: рассказывание, иллюстрирование, драматизация. Особенно широко представлено рассказывание: по аналогии с прочитанным, от лица литературного персонажа, по иллюстрации (К. Д. Ушинский, Д. Б. Тихомиров, Л. Н. Толстой). Письменный вариант рассказывания – заметки о прочитанном – предлагал использовать Ц. П. Балталон. Простейшие виды драматизации – чтение по ролям с предварительным обсуждением интонации – разработаны В. П. Шереметьевским. Большое значение придавалось иллюстрированию, особенно графическому (М. И. Трояновский).

И, наконец, именно в этот период появляются первые рекомендации о том, как лучше организовать творческую деятельность детей в условиях школьного обучения. Большинство методистов признает необходимость целенаправленного обучения учащихся основным видам творческих работ. Ведущая тенденция в обучении выражена достаточно определенно: от коллективных форм творческой деятельности переходить постепенно к индивидуальным формам. В процессе коллективного творчества дети овладевают основными умениями. Важнейшими условиями успешной «обучаемости» учащихся, по мнению Л.Н. Толстого, являются личность педагога и специально созданная им атмосфера творчества, оказывающая решающее воздействие на процесс и результат творческой деятельности.

Период 20-30-х годов 20 в. – особый в истории методики чтения. Это период острых дискуссий, сосуществования различных направлений, которые прямо противоположны друг другу, период смелых экспериментов. Именно в это время появляется метод **«творческого чтения»**, сторонники которого: С. И. Абакумов, К. Б. Бархин, Е. Е. Соловьева, А. В. Миртов – в центр процесса изучения произведения ставили именно творческую деятельность самих учащихся. Теоретиком и основоположником метода явился С. И. Абакумов. Сущность метода он изложил в небольшой работе «Творческое чтение» (1925г.).

С. И. Абакумов считал, что главная задача учителя на уроках чтения состоит в том, чтобы пробудить творческую активность детей. Дети не могут и не должны оставаться пассивными во время школьных занятий. Потребность в активном действии является основной особенностью психологии ребенка. Задачей творческого чтения и является внести в чтение элемент активности. Не «объяснять», а дать учащимся средства самостоятельно выявить свои впечатления от чтения – вот задача учителя» (С. И. Абакумов, Творческое чтение, с.18, 22). Исходя из этого, весь процесс изучения произведения, по мнению С. И. Абакумова, должен строиться таким образом, чтобы вслед за первым знакомством с текстом шел ряд разнообразных творческих работ, помогающих углубить представление о прочитанном, активизировать деятельность детей, внести яркое эмоциональное начало в процесс изучения содержания текста.

С. И. Абакумов описал большое количество видов творческих работ, которые можно использовать на уроке чтения, показал специфику каждого вида, особенности использования на уроке чтения. Кроме основных видов: иллюстрирования, рассказывания, драматизации, – он предлагает использовать на уроках чтения лепку, конструирование, аппликации, пение, разнообразные импровизации и др.

Вслед за Л. Н. Толстым С.И. Абакумов считает необходимым условием творческой деятельности учащихся создание учителем особой творческой атмосферы в классе, когда беседа по содержанию текста незаметно переходит в импровизации, различного рода сочинения, иллюстрирование; вслед за выяснением характеров действующих лиц идет разыгрывание сценки, в которой каждый может принять участие.

Сторонником и пропагандистом метода творческого чтения был К. Б. Бархин. Его книги «Творческая работа по русскому языку» (1924 г.), «Развитие речи в начальной школе» (1934 г.), «Живое слово» (1929 г.) заслуживают особого рассмотрения.

В них он разработал оригинальные творческие упражнения для уроков чтения: юмористические рассказы, импровизации, составление сказок и легенд на темы о природе, графическое иллюстрирование загадок, частушек, народных песенок, пословиц, игра-драматизация и др.

Уже в первом классе К. Б. Бархин предлагает вводить в практику уроков небольшие детские рассказы-импровизации, часто комического характера. Иронию дети начинают различать довольно рано (в песенке – перевертыше, в «небывальщине», в считалках).

Комическое в творчестве детей выражается в создании ими историй о приключениях и проказах, в характеристике – описании собственных чувств и настроений. Для подобных рассказов К. Б. Бархин предлагает, например, такие темы: «Воробей-воробышек», «Как какая птица ведет себя у кормушки», «Нрав Жучки» и др.

К этому виду работ тесно примыкает составление (устное или письменное) сказок и легенд на самые различные темы. Такие упражнения развивают у детей способности воображения, фантазирования, учат их видеть интересное, удивительное, волшебное вокруг себя. Это, например, сочинения «О чем говорит лес осенью», «Песня осенних листьев», «Мороз-художник», «В лесной гостинице (в дождливый день под большим мухомором)» и др. Надо отметить, что темы для сочинений, предлагаемые К. Б. Бархиным, отличаются большой поэтичностью, лиризмом, и вместе с тем отражают события, окружающие школьников с детства, отражают мир ребенка: «Котенок играет клубком ниток», «Песенка ландыша над ручьем», «В гостях у рыбака», «Первая стайка отлетающих птиц», «Как я научился кататься на коньках» и др.

Для более образного, яркого восприятия художественного текста К. Б. Бархин предлагает использовать прием иллюстрирования, в основном графического. Он считает возможным рисовать иллюстрации, например, к малым фольклорным жанрам: загадкам, частушкам, народным песенкам, пословицам, считалочкам.

Вот некоторые темы:

Курица по горнице похаживает,
В красненьких башмачках поскрипывает.

На горе, на солнышке,
Выросли подсолнушки.

Из-за леса светится
Половина месяца...

Во поле береза стояла,
Во поле кудрявая стояла...

Подобные живописные импровизации развивают наблюдательность учащихся, внимание к художественному слову.

Пожалуй, ни один вопрос так тщательно не рассмотрен К. Б. Бархиным, как вопрос о драматизации, ее значении и методике применения на уроке. Он считал необходимым использовать «драматический инстинкт детей как толчок к словесному творчеству». (К. Д. Бархин, 16, с.112). При этом он не раз пишет о том, что драматизация – это не только и не столько отрепетированное представление, это не натаскивание в роли, а свободное творчество, игра. «Драматизация в школе должны быть игрой, а не представлением, переживанием, а не выполнением заученной роли» (16, с.110). Драматизация – игра отличается от драматизации-представления, во-первых, тем, что центр тяжести перенесен от выучки, шаблона, подражания к переживаниям детей, к процессу создания пьесы и роли, к свободному творчеству детей, когда каждый может попробовать свои силы, высказать свое мнение.

К. Б. Бархин считает лишними, нецелесообразными, например, декорации в драматизации-игре. Успех достигается духом игры и силой внушения, которыми для детей обладает всякое искреннее произведение. Материалом для драматизации могут служить народные хороводные песни, народные обычаи, обряды, сцены из трудовой жизни (сельские работы, сплав леса, машинист на

паровозе и др.), бытовые сцены и эпизоды (дети отправились в лес и заблудились, посещение доктора и др.), народные сказки. Особенно подробно К. Б. Бархин рассматривает вопрос о «переводе» сказки или рассказа в пьесу (16, с. 115), а также о постановке «живых картин» к произведению. Останавливается К. Б. Бархин и на методике драматических импровизаций, но, признавая их значение в развитии речи и художественного чутья детей, он предостерегает учителей от слишком частого применения их на уроке. Цепными будут лишь те импровизации, которые естественно возникли в условиях урока и имеют вполне определенную тему. В противном случае они превращаются в бесплодное фантазирование.

К.Б. Бархин рассматривает также вопросы обучения учащихся основным видам творческих работ. В частности, он намечает некоторую последовательность в расположении видов творческих работ по годам обучения: на первом году обучения, по К.Б. Бархину, целесообразно использовать отчеты, творческое рассказывание, комические рассказы, драматизацию, на втором году – рассказывание по аналогии с прочитанным, дополнение и творческое развитие прочитанного, ритмические импровизации, иллюстрации к тексту и др.

Основной критерий в распределении творческих работ по годам обучения – степень сложности данного вида работ. От более простых видов работ К.Б. Бархин предлагает постепенно переходить к более сложным видам. К сожалению, сущность понятий «простой» и «сложный» виды остается нераскрытой, поэтому не всегда понятны причины отнесения того или иного вида работ к данному периоду обучения. Например, остается неясным, почему К.Б. Бархин все виды драматизации предлагает использовать уже в 1-ом классе, а пересказ прочитанного вводить только во 2 классе. Тем не менее, сам факт разработки программы обучения учащихся творческим работам заслуживает большого внимания.

В 20-е и 30-е годы XX в. интерес методистов привлекает методика драматизации. В работах Е. Е. Соловьевой, В. А. Малаховского, И. И. Руфина

и других рассматриваются различные аспекты драматизации: виды, разновидности, возможности использования при чтении разнообразных произведений, источники драматизации. Известны две работы Е. Е. Соловьевой: «Игра – драматизация в школе» и сборник «Драматизация в школе первой и второй ступени». Она выделяет следующие разновидности драматизации:

1. Чтение по ролям с опорой на интонацию.
2. Чтение по ролям с описанием портретов героев, их жестов, мимики, одежды.
3. Инсценирование с детальным описанием декораций, портретов героев, их поз, выражения лица.
4. Драматические импровизации.

Особенно подробно Е.Е. Соловьева останавливается на третьей и четвертой разновидностях: описывает последовательность работы с произведением при подготовке инсценировки, показывает, как детально описать портреты персонажей, декорации действий, предлагает довольно широкий круг произведений из программы, при изучении которых следует использовать этот прием.

В вопросе о сущности драматизации Е.Е. Соловьева придерживается той же точки зрения, что и К.Б. Бархин. Она считает, что сложные декорации, костюмы, длительные репетиции уничтожат творчество. Драматизация, по ее мнению, - это один из приемов анализа произведения, она должна сочетаться с ним, подчиняясь ему.

Е.Е. Соловьева гораздо активнее, чем К.Б. Бархин, предлагает использовать «драматический инстинкт» детей для составления ими собственных мини-инсценировок – импровизаций. Она считает особенно целесообразным составлять сценки из школьной жизни, живые, интересные, комические, отражающие переживания детей, их настроения и чувства. И учителю здесь отводится не последняя роль наблюдателя, а, наоборот, активного участника, сочинителя, импровизатора.

Нельзя не остановиться хотя бы в нескольких словах и на работе И. И. Руфина «Школьное литературное творчество» (1929 г.). Он предлагает, во-первых, интересные разновидности творческих пересказов: с творческими дополнениями (творческое развитие отдельных эпизодов произведения), по эмоциональному воздействию произведения (сочинения-рассуждения о наиболее заметных персонажах, событиях текста); продолжение текста (додумывание финала, сравнение его затем с авторским вариантом).

И. И. Руфин пишет также о драматизации. В основном, он предлагает использовать рассказы, былины, стихотворения и другие жанры для переработки их в пьесу или создавать драматические импровизации на тему. Под драматизацией он понимает такое воспроизведение текста, которое происходит непреднамеренно, без всякой подготовки, когда дети – участники могут свободно, творчески перерабатывать текст. Такие постановки могут происходить где угодно (в свободном от парт участке класса, во дворе, в коридоре, на лужайке, в лесу и др.), без помощи внешних средств, способствующих сценической иллюзии (И. И. Руфин, с. 45).

20-30 годы XX в. дали методике чтения много интересных идей, которые находят свое практическое воплощение на уроках чтения до сих пор «Творческое чтение» – направление, которое сформировалось именно в эти годы. Оно питалось лучшими традициями объяснительного и литературно-художественного чтения, обогатило процесс изучения произведения в школе множеством интересных приемов, основной смысл которых – в развитии детского воображения, фантазирования, в активизации творческого мышления детей, в развитии их эстетического вкуса.

С 1937 года школа вновь перешла на метод объяснительного чтения. Это было обусловлено целым рядом объективных причин: необходимостью преодолеть отрицательные последствия комплексного преподавания, стремлением упорядочить, систематизировать программу по чтению и методику чтения в целом, усилением воспитательной направленности уроков чтения, углублением работы над навыком чтения.

Исследования 40-50 годов ведутся в основном в двух направлениях.

Во-первых, тщательно изучается методическое наследие прошлого. Появляются интересные работы по истории методики чтения: Е. И. Кореневского «Объяснительное чтение в русской начальной школе» (1860-1917 г.г.), Л. О. Афанасьева «Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе», С. П. Редозубова «Чтение в начальной школе: Сборник трудов методистов конца 19 – начала 20 в.». Налицо стремление авторов предоставить объективный анализ истории методики, показать ее положительные стороны, указать на недоработки. Серьезное внимание обращается на критику теории объяснительного чтения в конце XIX – начале XX вв. в работах В. П. Шереметьевского, Ц. П. Балталона и других. Идея авторов вполне ясна: она заключается в защите принципов объяснительного чтения, в стремлении преодолеть его недостатки, обогатить методику новым содержанием.

И, во-вторых, для методики 40-50 годов характерна разработка отдельных приемов объяснительного чтения: лексической работы, основных этапов работы с художественным произведением (подготовка к чтению текста, анализ содержания). В этот период появляются первые учебники по методике начального обучения русскому языку, в которых впервые собран, систематизирован, целесообразно размещен и описан материал по методике чтения, даны разработки уроков по чтению, отражающие требования школы и уровень преподавания. Проблема развития речи и мышления детей на уроках чтения ставится авторами, но решается крайне однозначно. В учебнике И. П. Каноныкина и Н. Н. Щербаковой «Методика преподавания русского языка в начальной школе» (1955 г.) есть специальная глава «Творческая работа в связи с чтением произведения». В ней описываются некоторые приемы творческой деятельности учащихся на уроках чтения: некоторые виды пересказов, иллюстрирование, драматизация, лепка, аппликации. Однако в конспектах уроков, широко представленных в главе «Примерные уроки по чтению», приемами творческой деятельности места почти не отводится.

Акцент в уроках сделан на логический разбор текста, составление плана (см., например, конспекты уроков «Лиса и Журавль», «Лисичка-Сестричка и Серый Волк», «Волк и Кот» и другие). Даже там, где не только возможно, но и необходимо проведение творческих работ, где это обусловлено особенностями жанра (например, при изучении басен и сказок), авторы предпочитают составление плана и подробный пересказ драматизации и инсценированию.

В учебнике С.П. Редозубова «Методика русского языка в начальной школе» (1947 г.) проблеме организации творческой деятельности учащихся на уроках чтения отводится больше места, он предлагает разнообразные методические варианты использования словесного и графического иллюстрирования, чтение по ролям, выборочный пересказ и другие приемы. С. П. Редозубов предупреждает, что «чтение стихотворений и басен требует особенно глубокого и осторожного подхода к разбору их содержания и языка: слишком детальный анализ может отвлечь учащихся от восприятия картин, нарисованных художником слова...» (90, с.100). Он считает нецелесообразным составлять план и пересказывать стихотворения и басни.

В специальном пособии по методике чтения Е. А. Адамовича «Объяснительное чтение в начальной школе» (1954 г.) совсем не упоминается о творческих работах и необходимости их проведения на уроках чтения.

В 60-70 годы заметно возрастает интерес методистов и учителей-практиков к проблеме организации творческой деятельности учащихся на уроках чтения. Главным направлением педагогических, психологических и методических исследований в этот период становится **развитие учащихся в процессе обучения.**

Обосновывая необходимость использования творческих работ в процессе изучения произведения, В. Г. Горецкий в статье «Основные методы и приемы объяснительного чтения и принципы их отбора» (в книге «Основы методики начального обучения русскому языку» /Под ред. Н.С. Рождественского. – М., 1965) пишет следующее: "... У детей младшего возраста в сильной степени развито конкретное мышление, но недостаточно художественно-образное.

Художественное мышление требует активной работы воображения во всех его разновидностях, и особенно творческого воображения. Поэтому при чтении художественных текстов нужно позаботиться об отборе приемов и методов, способствующих интенсивной работе воображения и помогающих учащимся внутренним зрением конкретно увидеть образы, нарисованные с помощью слова" (В.Г. Горецкий, 216).

Изучению вопросов о влиянии творческих работ на развитие воссоздающего и творческого воображения учащихся посвящены специальные исследования 70-х годов. Это, в первую очередь, кандидатские диссертации А. Денисюка «Развитие воображения учащихся младшего школьного возраста», А. А. Абдуллиной «Формирование умения воссоздавать художественные образы в процессе чтения литературных произведений», а также статьи: К. Ф. Карповой «Некоторые особенности воображения первоклассников» (В сб. Учение и развитие школьников /Под ред. А. И. Конева. – Волгоград, 1980 г.), Н. И. Козловой «Развитие литературного творчества у младших школьников (Начальная школа, 1981 г., № 9), В. Д. Курищенко «О развитии воображения младших школьников» (Начальная школа, 1974 г., № 3), В. А. Прудниковой «Примеры развития творческого воображения» (Начальная школа, 1981 г., № 6) и другие.

Авторы этих исследований экспериментально доказывают, что проведение творческих работ на уроках чтения в значительной степени способствует развитию младших школьников. Наиболее эффективным видом работ, по мнению большинства исследователей, является иллюстрирование, особенно словесное. Именно в эти годы словесное иллюстрирование как прием работы на уроках чтения приобретает наибольшую популярность среди ученых методистов и учителей-практиков.

Начиная с 60-х годов XX в. творческие работы на уроках чтения многими исследователями рассматриваются и как ведущий прием развития связной речи учащихся на уроках чтения. Это отражено в книгах М. Р. Львова «Речь младших школьников и пути ее развития» (1975 г.), А. И. Липкиной и

М. И. Омороковой «Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах» (1967 г.) Т. А. Ладыженской «Речь. Речь. Речь» (1983 г.), а также в целом ряде статей, помещенных в журнале «Начальная школа»: Л. И. Земской «Музыка и картина на уроках чтения» //Начальная школа, 1981 г., № 11, Л. С. Лазаренко «Рисунки детей и осмысление читаемого текста» //Начальная школа, 1972 г., № 11, М. Е. Львовой «Обучение детей связной речи по картине М. Врубеля «Царевна-Лебедь» //Начальная школа, 1981 г., № 3, Н.Т. Сироткиной «Иллюстрация на уроках чтения» //Начальная школа, 1977 г., № 4.

Т. А. Ладыженская в предисловии к книге «Речь. Речь. Речь» пишет «о необходимости развития у детей литературно-творческого начала» (Т.А. Ладыженская, с. 4). М. Р. Львов, перечисляя разнообразные виды упражнений в связной речи, особо выделяет рассказывание, различного рода импровизации, иллюстрирование, драматизацию как наиболее интересные и оригинальные из них.

В ходе многочисленных дискуссий по вопросам преподавания литературы и чтения творческие работы рассматриваются в качестве важнейшего средства совершенствования методики чтения в целом. Например, во время дискуссии на страницах «Учительской газеты» (1979 г.) помещается статья «Искусство постигать искусство» В. Давыдова, в которой он, в частности, пишет: «Литература в школе фактически лишена творческого начала. Иногда ребят учат писать рецензии, но очень редко самих приглашают к творчеству, раскрывают способы творческой деятельности». Эта дискуссия наметила определенные перспективы в развитии методики чтения. И одной из таких перспектив является более смелое, более продуманное использование разнообразных творческих работ в изучении художественных произведений.

Таким образом, в 60-70-е годы творческие работы на уроках чтения привлекают к себе пристальное внимание психологов, педагогов, методистов, учителей. Обосновывается необходимость использования этих работ на уроках

чтения с целью обучения, воспитания и развития учащихся, их решающее влияние на развитие воображения и связной речи учащихся.

Период 60-70-х годов характеризуется обращением к опыту прошлого, обобщением всего того, что накоплено в истории методики чтения. Интересным в этом отношении был выход сборника «Вопросы методики чтения» под редакцией В. Г. Горецкого (1964 г.). Один из авторов этого сборника, В. В. Сидоренкова, в статье «Некоторые творческие приемы чтения» обращается к наследию С. И. Абакумова, его книге «Творческое чтение», отмечает глубокую преемственность в использовании творческих работ на уроках чтения, опору на богатейшие исторические традиции, сложившиеся в изучении этого вопроса. Много внимания В. В. Сидоренкова уделяет иллюстрированию – одному из наиболее популярных в учительской практике виду творческих работ. Она указывает на три разновидности иллюстрирования (словесное, графическое, музыкальное), пишет о специфических особенностях каждой разновидности, о возможностях использования в рамках современного урока, об обучении учащихся иллюстрированию.

Оригинальные виды творческих работ предлагает использовать В. Г. Горецкий в статье «О путях и способах повышения качества уроков объяснительного чтения». Обобщая опыт передовых учителей Московских школ, автор предлагает новые виды творческих работ для уроков чтения: рассказывание с установкой «Вообрази, что ты был очевидцем происшедшего», аппликационно-меловую картину, рецензирование детских рисунков, составление сценария на основе прочитанного.

В эти годы значительный интерес вызывают вопросы, связанные с **обучением** учащихся основным видам творческих работ. Анализ имеющейся литературы позволяет выделить основные тенденции в рассмотрении этого вопроса.

В первую очередь, предпринимается попытка установить характер учебных операций (действий) и их последовательности при выполнении творческих работ разных видов. Например, ряд исследователей

(А. А. Абдуллина, В. Г. Горецкий, А. И. Липкина, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская и др.) определяют последовательность действий при словесном и графическом иллюстрировании текста. Начинать рекомендуется со знакомства детей с готовой иллюстрацией, с ее рассматривания и сопоставления с содержанием того отрывка из произведения, которому она соответствует, затем учащиеся сами выбирают интересный эпизод в произведении и коллективно обсуждают содержание иллюстрации к нему. Как видим, словесное и графическое иллюстрирование рекомендуется использоваться во взаимосвязи друг с другом, что вполне оправдано, и обучение этим видам работ предлагается вести одновременно. Интересный опыт содержится в работе Н. Н. Светловской «Методика внеклассного чтения» (63). Она предлагает обучать детей словесному иллюстрированию следующем образом: учитель в ходе обсуждения с детьми картины создает на доске мелом набросок будущей картины, рисует карандашом на листе бумаги или показывает детям заранее подготовленный рисунок, в который они вносят свои исправления и дополнения. Графический рисунок выступает в данном случае как необходимая зрительная опора для словесной иллюстрации.

То же самое относится к драматизации. В ряде статей намечается общая последовательность действий при подготовке детей к инсценированию текста: выбор эпизода для составления сценария, редактирование реплик, выделение и краткая характеристика действующих лиц, описание их портретов, обстановки, действия и т. д. (В. Г. Горецкий, А. И. Липкина, М. И. Оморокова, Л. С. Яблонко, В. П. Козлова).

Рассмотрение проблемы **обучения** учащихся основным видам творческих работ приобретает качественно иной характер. Намечается не только последовательность действий при выполнении того или иного вида творческих работ, но выделяются основные **умения**, которыми овладевают учащиеся при выполнении работ того или иного вида. Так, в кандидатской диссертации А. А. Абдуллиной «Формирование умения воссоздавать художественные образы в процессе чтения литературных произведений» (1977 г.) выделяется

одно из основных читательских умений – умение воссоздавать художественные образы в процессе чтения, намечается система работы, направленная на развитие этого умения у младших школьников.

Интересная попытка рассмотреть с психолого-педагогической точки зрения характер и последовательность умений, которыми овладевают учащиеся при иллюстрировании текста содержится в статье А. Ф. Карповой «Некоторые особенности воображения первоклассников» (В сб. «Учение и развитие школьников /Под ред. Проф. А. Н. Конева. – Волгоград, 1980 г.). Она выделяет следующие умения: умение строить адекватный предмету образ на основе предметных действий по преобразованию объекта, умение создать образ на основе некоторых внешних опор, умение создавать новые образы в соответствии с поставленной задачей.

Третье направление связано с разработкой учебников (хрестоматий) по литературному чтению, учебных пособий и методических указаний к ним. В новых хрестоматиях по чтению система творческих работ представлена уже значительно шире, чем ранее. Кроме того, в методических рекомендациях к проведению уроков чтения по этим учебникам; реализуется определенная система обучения детей отдельным видам творческих работ:

- задания по отдельным видам творческих работ вводятся постепенно и так же постепенно усложняются. Например, в учебниках для 1 класса вначале детям предлагаются задания на соотношение иллюстраций и отрывков текста, соответствующих им, а также на рассказывание по готовым иллюстрациям. Только после этого учащиеся приходят к словесному рисованию. В 1-м классе предлагается только один вид драматизации: чтение по ролям с предварительным обсуждением интонации. Остальные виды используются позже. Постепенно в учебниках вводятся и новые разновидности творческих пересказов.

В 80-90-е годы 20 в. интерес методистов, учителей к проблеме организации творческой деятельности учащихся на уроках чтения значительно возрастает. Это объясняется общей тенденцией повышения значимости

развивающих систем и технологий, которая наметилась в нашем образовании в этот период.

В журнале «Начальная школа» появляется целая серия интересных статей, посвященных отдельным видам творческих работ, а также методике использования этих видов на уроках чтения в младших классах. Это статьи В. И. Яковлевой («Обучение пересказыванию прочитанного» //Начальная школа, 1985 г., № 1,2, в которых уточняется методика обучения детей творческому пересказу (с изменением лица рассказчика, с творческими дополнениями, с различными установками и др.); статьи Л. Д. Мали «Элементы драматизации на уроках чтения» //Начальная школа, 1981 г., № 3, О. В. Кубасовой «Прием драматизации на уроках обучения грамоте», «Прием драматизации на уроках чтения» //Начальная школа, 1985 г., № 4 и 12, Л. П. Самарской «Работа классного кукольного театра» //Начальная школа, 1980 г., № 1, Л. А. Павловой «Работа классного театра кукол» //Начальная школа, 1989 г., № 7, М. Е. Львовой «Игра-драматизация как средство обучения выразительной речи» //Начальная школа, 1982, № 6, в которых рассматриваются разные аспекты обучения младших школьников инсценированию текста; статьи А. А. Абдуллиной «Детское иллюстрирование как один из приемов работы над произведением» //Начальная школа, 1980 г., № 4, Е. В. Цейтлин «Работа над восприятием образных средств литературы при помощи музыки» //Начальная школа, 1981 г., № 2, Л. Ф. Корепиной «Работа с иллюстрациями на уроках чтения» //Начальная школа, 1990 г., № 2, Н. А. Асташова «Текстовая иллюстрация как средство формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности» //Начальная школа, 1991 г., № 7, посвященные использованию приёма иллюстрирования.

В 1993 г. вышла в свет очень и интересная книга М. Р. Львова "Школа творческого мышления", представляющая собой своеобразную энциклопедию разнообразных творческих работ, используемых учителем начальных классов на уроках русского языка и чтения. Огромное богатство содержания материала,

многообразии заданий и упражнений в ней, быстро сделали ее неоценимым помощником учителю в организации дополнительных, внеурочных факультативных занятий с детьми по развитию их творческих способностей.

В конце 80 – начале 90-х годов появляются новые учебники по литературному чтению для начальных классов, в методическом аппарате которых в большом объеме присутствуют творческие задания и упражнения.

Это хрестоматия по чтению «Родная речь» М. В. Головановой, В. Г. Горецкого, Л. Ф. Климановой, учебники З. И. Романовской «Живое слово», книги Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой из серии «Свободный ум» и др.. В этих учебниках наряду с заданиями на воспроизведение содержания текста и его осмысление авторы предлагают использовать разнообразные творческие приемы. Например, иллюстрирование (словесное) текста, составление рассказов по аналогии с прочитанным, выразительное чтение текста, рассказывание с творческим дополнением и др. Кроме того, что особенно важно, в учебниках предпринята определенная попытка реализовать систему организации творческой деятельности учащихся на уроках чтения: задания по определенным видам творческих работ вводятся постепенно, их сложность нарастает. Например, от рассказывания по готовой иллюстрации учащиеся переходят к соотношению отрывков текста и иллюстраций к ним, а затем только к словесному рисованию. Постепенность в порядке введения новых видов творческих работ в значительной степени способствует формированию практических умений у младших школьников.

В 1994-95 гг. вышел в свет учебно-методический комплект "Моя первая библиотека" (авторы-составители: И. М. Ачкасова, Л. В. Войнич, Э. Л. Островская, А. В. Охраменко, Е. Я. Шейнина под руководством кандидата психологических наук В. А. Левина). Комплект состоит из книги для учителя: «Когда маленький школьник становится большим читателем: Введение в методику начального литературного образования» (авт. В.А. Левин) и набора из 5 учебных хрестоматий. Этот комплект принципиально отличается от остальных тем, что творческая деятельность учащихся на основе изученных

произведений становится центральным, основным видом деятельности на уроках чтения. Авторы ставят задачу «сформировать у ученика к концу начальной школы коммуникативное отношение к искусству и основы художественного вкуса, то есть преобразовать игру искусством в общение искусством» (В. И. Левин «О новом учебно-методическом комплекте по начальному литературному образованию «Моя первая библиотека» // Начальная школа, 1994 г., № 7, с.52). Автор выделяет четыре ступени начального литературного образования, назначением и содержанием которых является постепенное приобщение детей к художественному творчеству на уроках чтения:

1 ступень: включение в игровое творчество и общение в детской группе;

2 ступень: освоение элементов художественной формы в качестве материала игры;

3 ступень: открытие в себе автора;

4 ступень: формирование коммуникативно-оценочного отношения к искусству.

Этот комплект в какой-то мере реализует идеи, высказанные С. И. Абакумовым в работе «Творческое чтение» (1925 г.) Он ориентирован на учителя, для которого чтение художественной литературы – это «читательское творчество» и «особое духовное общение» (В. И. Левин). Такой учитель использует «методику воспитания творчеством», которая помогает ему привить своим ученикам страсть к чтению, развить у них способности к сопереживанию и содействию, обеспечивает становление у них литературного вкуса.

В 2002-2003 г.г. выходит еще одна хрестоматия по литературному чтению, в которой развитие творческих способностей на уроках чтения становится одним из ведущих направлений обучения. Это хрестоматия по литературному чтению О. В. Кубасовой «Любимые страницы» (научно-методический комплект «Гармония»).

Одним из концептуальных положений программы, составленной О. В. Кубасовой, является развитие творческих способностей учащихся, чему

способствуют задания, обучающие иллюстрированию (графическому, словесному, музыкальному), выразительному чтению и инсценированию, азам словесного творчества (подбору рифм, сравнений, творческому пересказу, сочинению небольшого высказывания по подобию и т.д.).

В хрестоматии по литературному чтению О. В. Кубасовой представлен большой объем разнообразных творческих заданий, они даны к каждому тексту, гармонически увязаны с его содержанием и художественной формой. Предусмотрено знакомство с особенностями выполнения творческих работ, постепенное усложнение заданий. Можно говорить, что в учебниках О.В. Кубасовой представлена **система работы** над развитием творческих способностей учащихся на уроках чтения, которая в конечном итоге способствует достижению главной цели уроков – воспитанию ребенка-читателя.

Подведем некоторые итоги.

1. В истории методики чтения проблема организация творческой деятельности младших школьников всегда привлекала пристальное внимание педагогов, методистов, учителей в силу своей значимости в плане воспитания, образования и развития учащихся. В различные исторические периоды она рассматривалась с различной степенью полноты и детализации. Тем не менее, в основном можно проследить глубокую преемственность в изучении этого вопроса, что находит свое отражение в определении назначения творческих работ в процессе изучения художественных произведений, в разработке самих видов, в определении их места среди других приемов, используемых на уроках чтения.

2. Изучение истории вопроса дает основание утверждать, что к настоящему времени в методике чтения накоплено достаточно большое количество разнообразных видов творческих работ. Среди этих видов можно выделить основные: иллюстрирование, рассказывание, драматизация. Эти виды существуют в конкретных разновидностях. Исторический анализ проблемы позволяет собрать воедино виды творческих работ и их разновидности,

уточнить характер взаимосвязи между ними (подробная характеристика видов и разновидностей творческих работ будет дана далее).

3. Исторический анализ исследуемой проблемы показал, что разнообразные виды творческих работ объективно существуют в методике чтения как определенная система. До настоящего времени изучение этой системы идет по линии изучения отдельных ее компонентов (видов творческих работ). Однако, видимо, оправдан и другой подход: разработка методики обучения младших школьников основным видам творческих работ с позицией того общего, что присуще этим видам. Этот подход требует выявления общих оснований для распределения видов и разновидностей творческих работ по годам обучения, определения наиболее общих (опорных) умений, которыми должны овладеть младшие школьники, разработки методики формирования этих умений.

Такой подход требует изучения психолого-педагогической сущности понятий «творчество», «творческие работы», выявления и характеристики общих черт в содержании, процессе выполнения и конечном результате творческих работ, что, в свою очередь, явится предпосылкой разрабатываемой методики.

Вопросы для обсуждения:

1. Как в трудах К.Д. Ушинского и его последователей оценивались роль и значение творческих работ по урокам чтения?
2. Сформулируйте общий взгляд на проблему развития творческой деятельности детей в процессе обучения их чтению, оформленный в педагогическом наследии Л.Н.Толстого.
3. В чем особенности методики "воспитательного чтения" Ц. П. Балталона?
4. Охарактеризуйте основные положения методики "творческого чтения" С. И. Абакумова.
5. Какие оригинальные задания и упражнения предлагал использовать на уроках чтения К. Б. Бархин?

6. Какой вклад в разработку методики драматизации внесли работы Е. Е. Соловьевой "Игра-драматизация в школе" и "Драматизация в школе первой и второй ступени"?
7. Что нового в методику проведения творческих работ на уроках чтения привнесено исследователями 60-70^х годов?
8. Как рассматривается проблема обучения учащихся основным видам творческих работ на уроках чтения?
9. Какие школьные хрестоматии по чтению для начальной школы и в какой мере реализуют необходимость планомерной и систематической организации творческой деятельности учащихся в связи с изучением художественных произведений на уроках чтения?
10. Проанализируйте задания к текстам произведений в хрестоматии К. Д. Ушинского "Родное слово". Выпишите те из них, которые можно отнести к разряду творческих. Сделайте вывод о том, какие виды творческих работ включал К. Д. Ушинский в свои хрестоматии?
11. Прочитайте статью Л. Н. Толстого "Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?" Ответьте на вопросы:
 - Сочинение на какую пословицу задал Л. Н. Толстой детям?
 - Как педагогу удастся создать предельно творческую атмосферу в классе?
 - Какое участие сам Л. Н. Толстой принимает в коллективном творчестве?
 - Какие выводы делает Л. Н. Толстой в своей статье?
12. Прочитайте работы У. П. Балталона "воспитательное чтение" и С. И. Абакумова "Творческое чтение". Что общего во взглядах этих авторов на методику работы с текстом на уроках чтения? Чем принципиально отличаются методы "творческого" и "воспитательного чтения"?
13. Опробуйте на практике некоторые из рекомендаций К. Б. Бархина, приведенные в его работах: "Творческая работа по русскому языку",

"Развитие речи в начальной школе". Сделайте выводы об их целесообразности и актуальности в настоящее время.

14. Проанализируйте работы М. Р. Львова "Речь младших школьников и пути ее развития", А. И. Липкиной и М. И. Омороковой "Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах", Т. А. Ладыженской "Речь. Речь. Речь.", а также статьи Л. И. Зеленской (Начальная школа, 1981, № 11), Л. С. Лазаренко (Начальная школа, 1972, № 11), М. Е. Львовой (Начальная школа, 1981, № 3), Н. Т. Сироткиной (Начальная школа, 1977, № 4) и др. с точки зрения воздействия основных видов творческих работ, используемых на уроках чтения, на развитие связной речи учащихся.

15. Познакомьтесь в книге Н. Н. Светловской "Методика внеклассного чтения" с рекомендациями об обучении детей словесному иллюстрированию текста (Н. Н. Светловская, с. 96-100). Как автор работы предлагает сочетать словесное и графическое иллюстрирование для более успешного обучения детей этому виду творческой деятельности?

16. Проанализируйте несколько известных вам современных хрестоматий по чтению для начальных классов. Ответьте на вопросы:

- Присутствуют ли в методическом аппарате хрестоматии задания для организации творческой деятельности детей на уроках чтения?
- Соблюдайте ли принцип нарастания трудностей в использовании творческих работ разных видов?
- Предусмотрено ли знакомство с сущностью каждого вида творческой работы, особенностями ее выполнения?

3. Процесс подготовки и выполнения творческой работы.

Понятие «творческие работы» является ключевым в настоящей работе. Чтобы его определить, необходимо обратиться к родовому, более общему

понятию – «творчество». Выделим существенные признаки понятия «творчество» в философском и психологическом аспектах.

Понятие «творчество» в литературе определяется по-разному, но в основном сводится к следующему: «Творчество- это деятельность, результатам которой является создание новых литературных и духовных ценностей» (Психология: Словарь /Под ред. А. В. Петровского. – М., 1990 г., с.393).

В чем специфика творческой деятельности?

Рассмотрим психологический аспект проблемы.

Изучение литературы по психологии творческой деятельности дало возможность выделить ряд вопросов, представляющих особый интерес:

Как взаимосвязаны логическое и интуитивное в творческом процессе?

Каковы характер и роль воображения в творческой деятельности?

Вопрос о соотношении логического и интуитивного в творческом процессе долгое время является одним из спорных. Присутствует ли интуиция в творчестве? Какова ее природа? В чем ее сущность? Как «взаимодействуют» логика и интуиция в процессе творческой деятельности? На эти и другие связанные с ними вопросы долгое время не существовало единой точки зрения. Современный уровень развития науки позволяет проникнуть в глубинные процессы творчества. Самоотчеты известных деятелей науки и искусства о создании ими великих произведений или совершении ими значительных научных открытий свидетельствуют о том, что особая роль в творческой деятельности отводится "озарению", вдохновению, инсайту и им подобным состояниям, сменяющим предварительную работу мысли. Английский ученый Г.Уэльс выделял четыре стадии процесса творчества: подготовка, созревание, озарение и проверка. Центральным, специфическим моментом считается озарение – интуитивное «схватывание» искомого результата.

Экспериментальные исследования показывают, что интуиция возникает в творческой деятельности на основе и в связи с предшествующей и последующей рациональной логической деятельностью (В. С. Библер,

Л. С. Выготский, В. А. Левин, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин и др.).

Особое место в творческом процессе занимает воображение.

Творческая, продуктивная деятельность преобразует окружающее. «Для того, чтобы преобразовать деятельность на практике, нужно уметь преобразовать ее и мысленно. Это потребности и удовлетворяют воображение. Воображение неразрывно связано с нашей способностью изменять мир, действительно преобразовать его и творить что-то новое» (С. Л. Рубинштейн «Основы общей психологии. – М., 1946 г., с.324). Воображение тесно связано с памятью, с накоплением и сохранением опыта, информации. Однако если назначение памяти сохранить накопленную информацию и воспроизвести ее буквально при необходимости, то назначение воображения – преобразовать имеющийся в памяти опыт и создать на его основе нечто новое, никогда ранее не бывшее.

«Воображение – это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание» (Общая психология /Под ред. В. В. Богословского. – М., 1981 г., с.271).

Воссоздающее воображение разворачивается на основе воспринятых человеком событий, фактов, образов и состоит в их представлении и приведении их в новое сочетание. Воссоздающее воображение играет большую роль в деятельности учителя, а также в разных видах профессиональной деятельности: инженера, учителя, водителя, строителя и т.д.

Творческое воображение состоит в значительном преобразовании имеющейся информации и создании совершенно нового, неповторимого, оригинального. При этом слово «новый» имеет двоякое значение: объективно или субъективно новое. Объективно новое – это образы, произведения, идеи, которые не существовали до сих пор. Это новое не повторяет существующее ни в каком виде, оно полностью оригинально. Субъективно новое – новое для данного человека. Оно может повторять существующее, но об этом субъект не

догадывается. «Субъективизм» нового характерен для творческой деятельности учащихся в условиях обучения.

Между воображением и творчеством существует тонкая диалектическая взаимосвязь. Связь двусторонняя: в процессе творческой деятельности формируются, оттачиваются, совершенствуются механизмы творческого воображения, в свою очередь, развитое воображение оказывает существенное воздействие как на процесс творческой деятельности, так и на ее результат.

Психологический аспект проблемы теснейшим образом связан с педагогическим аспектом.

Задача состоит в том, чтобы выявить черты творческой деятельности учащихся в процессе обучения, показать ее специфику, отличие от остальных видов деятельности.

В теоретическом плане это проблема в основном рассматривается в работах, посвященных проблемному обучению (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. П. Скаткин и др.). Выделяются методы и приемы репродуктивной и творческой деятельности. При этом к творческим методам относят частично-поисковый и исследовательский. Специфика творческих методов заключается в том, что они не дают образца деятельности, а лишь побуждают к действию, создают потребность в узнавании, решении проблемы. В центре того и другого метода стоит проблемная ситуация как диалектическое противоречие между знанием и незнанием, которое и выступает в качестве основного стимула деятельности. Степень самостоятельности учащихся может быть различной в зависимости от характера метода. При частично-поисковом методе учитель активно включается в процесс поиска решения творческой задачи: ставит проблему, намечает вместе с детьми пути ее решения, помогает выбрать наиболее эффективный путь и т. д. Исследовательский метод предполагает большую самостоятельность и творческую активность учащихся в поиске решения задачи и анализе ее результата.

Таким образом, с точки зрения дидактической, важнейшим признаком творческой деятельности является наличие проблемной ситуации, когда у

учащихся возникает отчетливая, осознанная потребность в решение задачи, нахождении ответа на вопрос. Пути решения могут быть разными в силу разнообразных причин, но сам процесс поиска, открытия нового – процесс решения проблемы – составляет существо творческой деятельности.

Результатом творческой деятельности в дидактическом смысле является субъективно новый объект действительности. Это может быть сценка, иллюстрация, сценарий, сочинение, импровизация и др. Все эти работы обладают относительной новизной, представляют собой шаг вперед в духовном развитии данного индивида, но с точки зрения социальной, общественной особой значимостью обладать не будут. Это обстоятельство не снижает значения подобных работ в обучении школьников.

Творческая деятельность в условиях обучения протекает в особой эмоциональной атмосфере. Творческая атмосфера – понятие очень емкое, включающее в себя характер общения учителя и учеников, мотивацию деятельности учащихся, умение учителя пробуждать творческую активность учащихся, использование фона (музыкального, живописного, естественного) и т. д. Творческая атмосфера – это атмосфера поиска, открытия, чаще коллективного открытия, поэтому непринужденность общения, ненавязчивость вопросов, использование методов поощрения и побуждения, чувство юмора, умение эмоционально откликнуться на новое, интересное, необычное играют особую роль. Для творческой атмосферы в условиях урока характерно умение учителя сотрудничать с детьми, не бояться ошибиться, показаться смешным. Удивительный образец создания такой атмосферы демонстрирует Л. Н. Толстой в своей знаменитой статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?»

Итак, творческая деятельность в условиях обучения направлена на решение определенной проблемы и протекает в особой эмоциональной творческой атмосфере. Результатом творческой деятельности может быть какой-либо новый объект действительности, причем, новизна в данном случае рассматривается в субъективном плане.

В методике чтения понятие «творческая деятельность» еще более конкретизируется, уточняется. В методике чтения существует понятие "творческие работы", сущность которого раскрывается через рассмотрение наиболее общего по отношению к нему понятия «творческая деятельность», а также через изучение специфических особенностей конкретных видов творческих работ, используемых на уроках чтения.

Как уже отмечалось, традиционно в методике чтения выделяют три основных вида творческих работ: иллюстрирование, рассказывание, драматизация.

Все виды творческих работ, используемых на уроках чтения, характеризует прежде всего то, что они являются продуктом творческой деятельности, а это означает, что все основные черты процесса творчества им внутренне присущи.

Это, во-первых, наличие поисковой ситуации, в результате которой осуществляется перевод известного содержания (в данном случае, текста художественного произведения) в новую форму (иллюстрацию, рассказ-импровизацию, сценку).

Поисковая ситуация задается вопросом-заданием типа:

- Расскажи, какую картину ты нарисовал бы к этому произведению?
- Опиши обстановку действия. Какие декорации ты приготовил бы к этой сцене?
- Представь себе, что тебе нужно написать музыку к этому стихотворению. Какой она будет по характеру?

Во-вторых, при выполнении всех перечисленных видов творческих работ от учащихся требуется умение представить, воссоздать в воображении прочитанное. При выполнении творческой работы учащиеся должны оформить то представление, которое возникло в их воображении по мере восприятия текста: это может быть представление обстановки действия, портрета персонажа, иллюстрации к прочитанному и т. д.

Результатом творческих работ является, как уже отмечалось ранее, субъективно новый объект действительности.

Для всех видов творческих работ, используемых на уроках чтения, характерно то, что они выполняются в связи с изучением художественного произведения, и само произведение выступает в качестве основы, базы, фундамента. Оно питает творческую работу яркими образами, выразительным языком, стройностью композиции. Главная цель уроков чтения в начальных классах – воспитание активного, сознательного читателя. Творческие работы, в связи с этим, - необходимое средство для достижения главной цели: выполнение их, в конечном итоге, ведет к более глубокому и полному восприятию художественного произведения младшими школьниками.

Творческие работы на уроках чтения – это в основном устные (или письменные) словесные высказывания. Конечный результат творческой работы: рассказ, словесная иллюстрация, сценка – становится своеобразным показателем уровня речевого развития школьника, степени сформированности основных умений в области оформления связного высказывания.

Как показывают исследования, в процессе выполнения учащимися всех основных видов творческих работ есть много общего.

Я. А. Пономарев в своих известных работах: «Психология творчества» (М., 1976 г.) и «Психология творчества и педагогика» (М., 1976 г.) – выделяет основные этапы «протекания» процесса творческой деятельности:

1. Первый этап (сознательная работа) – подготовка - особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.

2. Второй этап (бессознательная работа) – созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубации направляющей идеи.

3. Третий этап (переход бессознательного в сознательное) – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде.

4. Четвертый этап (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка. (Я.А.Пономарев. Психология творчества и педагогика, М., 1976 г., с.118).

Рассмотрение психологической теории процесса творческой деятельности (В. В. Богословский, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, С. Л. Рубинштейн и др.), наблюдение за деятельностью учащихся при выполнении ими творческих работ основных видов, изучение типичных недочетов творческих работ младших школьников позволило выделить некоторые наиболее общие этапы процесса выполнения творческих работ на уроках чтения.

Рассмотрим их подробнее.

Необходимым изначальным этапом процесса выполнения творческой работы является особая подготовительная работа, в ходе которой происходит знакомство с текстом произведения, осмысление творческой задачи, выбор из текста того материала, который необходим для ее решения, обдумывание содержания этого материала, его редактирование (если необходимо) с точки зрения творческого замысла.

В это время происходит активное накопление и отбор материала для последующей творческой работы.

Наиболее важным, или опорным, умением, которое учащиеся должны применить на этом этапе будут умение выбрать из текста произведения материал, необходимый для последующей творческой работы.

Следующим этапом процесса выполнения творческой работы учащимися будет представление, воссоздание в воображении прочитанного, творческое переосмысление его, оформление в виде мысленного «плана», «проекта» новой художественной формы: иллюстрации, сцены, импровизации и др. При иллюстрировании текста учащиеся должны как бы «увидеть» в воображении картину: общий вид, каждую ее деталь, характерные подробности, может быть, даже цвет; при драматизации – представить обстановку действия, портреты персонажей, их костюмы, позу, мимику, жесты во время речи; при составлении творческого пересказа, например, от лица какого-либо персонажа – "увидеть"

весь текст новыми глазами, представить его содержание таким, как это мог бы воспринять тот или иной персонаж произведения.

Чем богаче и полнее воображение ребенка, тем ярче и конкретнее он сумеет представить содержание текста в новой форме, тем активнее он будет участвовать в дальнейшем в выполнении творческой работы. С другой стороны, само участие в подобной деятельности в значительной степени способствует развитию способностей детей к воображению (воссоздающему и творческому). Замечено также, что именно на этом этапе окончательно оформляется мотивация творческой деятельности детей, их желание участвовать в творческом процессе, поделиться своими впечатлениями, фантазиями, довести эту работу до логического завершения.

Характер обобщенного, или опорного, умения, которое необходимо учащимся на втором этапе выполнения творческой работы, можно определить следующим образом: умение представить, воссоздать в воображении прочитанное в новой художественной форме.

Следующим этапом процесса выполнения творческой работы будет словесное оформление возникшего представления. На этом этапе учитель «включает» детей в беседу, которая иногда приобретает характер дискуссии. В ходе беседы происходит уточнение и конкретизация творческой идеи, ее развитие. Обсуждаются детали, учащиеся соотносят образы, возникшие в воображении, с текстом, от чего-то отказываются, в чем-то, напротив, утверждают, что-то принимают. Возникает несколько вариантов выполнения работы и т. д.

Как уже отмечалось, в большинстве случаев творческие работы на уроке чтения в окончательном виде – словесные высказывания (рассказ о том, какую иллюстрацию можно нарисовать к произведению, или о том, какую музыку можно к нему написать, какой она будет по своему характеру, настроению, это может быть описание декораций действия, костюмов персонажей, интонации их речи, наконец, это может быть творческое пересказывание прочитанного).

На этом этапе ребенок проявляет все свои способности к речевой деятельности: умение раскрыть тему, подобрать языковые средства, адекватные данной речевой ситуации, умение выслушать собеседника, уточнить, исправить что-либо в своей речи и т.д. Это работа, в свою очередь, в значительной степени способствует развитию и совершенствованию речевой деятельности учащихся.

В самом общем виде опорное умение, которое необходимо "применить" на третьем этапе выполнения творческой работы, - это умение словесно оформить возникшее представление, словесно оформить будущую творческую работу.

На следующем, четвертом, этапе происходит окончательная доработка проекта, в ряде случаев исполнение работы: «рисование» картин красками, маслом, карандашом, исполнение музыкального произведения, разыгрывание сценки или целого спектакля.

На этом этапе требуется комплекс исполнительских умений и навыков: рисования, игра на музыкальном инструменте, артистические умения и т. д.

И, наконец, в завершение всего необходимо проанализировать качество творческой работы. На этом этапе учащиеся возвращается к первоначальному замыслу, соотносят его с полученным результатом, оценивают его в целом, отмечают наиболее удавшиеся моменты, указывает на недочеты, анализируют уровень исполнительского мастерства.

Сделаем некоторые выводы.

1. В методике чтения сложилась целостная система разнообразных видов творческих работ, выполнение которых помогает учащимся глубже воспринять содержание произведения, а также способствует развитию их воображения и речи.

2. Ведущими компонентами этой системы являются три вида творческих работ: иллюстрирование, рассказывание, драматизация. Эти виды мы выделяем как основные, утвердившие свое место и назначение в методике чтения.

3. Рассмотрение психолого-педагогической сущности основных видов творческих работ дает основание утверждать, что в содержании, процессе выполнения и конечном результате этих работ есть много общего:

- по содержанию они являются продуктом творческой деятельности и выполняются на основе художественного произведения;

- в процессе их выполнения присутствуют общие этапы: осмысление творческой задачи → отбор из текста произведения необходимого материала → создание в воображении «проекта», «плана» будущей работы → словесное оформление возникшего представления → исполнение работы → анализ качества;

- конечным результатом творческих работ на уроках чтения является в большинстве случаев связное словесное высказывание.

4. Все это позволяет рассматривать обучение младших школьников основным видам творческих работ как единый процесс.

Остановимся подробнее на характеристике методики обучения детей иллюстрированию, драматизации, рассказыванию.

Вопросы для обсуждения:

1. Дайте определение понятий, "творчество", "творческая деятельность".
2. Какую роль играют вдохновение, интуиция в творческом процессе?
3. Дайте определение понятий: "воображение", "воссоздающее воображение", "творческое воображение".
4. Какую роль играет развитие воображения в творческом процессе?
5. В чем состоит "субъективизм" новизны результата творческой деятельности?
6. Какие методы обучения в дидактике относят к творческим? Чем отличаются творческие методы от "нетворческих"?
7. Что понимается под проблемной ситуацией?
8. Определите понятие "творческая атмосфера"? Какова ее роль в организации творческой деятельности в условиях обучения?

9. Какие виды творческих работ традиционно используются на уроках чтения?
10. Что общего в содержании всех видов творческих работ, выполнивших на уроках чтения, можно отметить?
11. Какие этапы процесса "протекания" творческой деятельности выделяет Я. А. Пономарева?
12. Как, исходя из этого, строится процесс выполнения всех основных видов творческих работ на уроках чтения?
13. Охарактеризуйте подробно каждый этап подготовки и выполнения творческих работ.
14. Какие обобщенные (опорные) умения необходимы учащимся при выполнении творческих работ разных видов?

Лекция 5.

Тема: Подготовка и проведение основных видов творческих работ на уроках литературного чтения в начальных классах.

ПЛАН

1. Иллюстрирование на уроках литературного чтения.
2. Драматизация на уроках литературного чтения.
3. Пересказ и рассказывание на уроках литературного чтения.

1. Иллюстрирование на уроках литературного чтения.

Термин «иллюстрирование» восходит к понятию «иллюстрация». «Иллюстрация» - это «рисунок в тексте книги, журнала, сопровождающий изложение или поясняющий содержание». (Словарь русского языка, т.1, с.660).

Иллюстрированием в методике принято называть прием создания иллюстраций к тексту произведения. Этот приём широко используется на уроках литературного чтения.

Его значение для обучения и развития младших школьников трудно переоценить. М. Р. Львов выделяет иллюстрирование среди других видов творческих работ, используемых на уроках чтения, именно в силу его особого влияния на развитие связной речи, творческого мышления детей, а также «повышения эмоционального уровня восприятия художественного текста» (М. Р. Львов. Методика развития речи младших школьников. – Тула, 2003 г., с.125.).

В зависимости от средств, с помощью которых создается иллюстрация, в методике принято различать три основных вида иллюстрирования: словесное, графическое, музыкальное.

Словесным иллюстрированием принято называть связный рассказ учащихся о том, какую картину они нарисуют к тексту художественного произведения. На практике этот прием реализуется в нескольких методических вариантах (разновидностях):

- Рассматривание готовой иллюстрации и составление по ней рассказа.

- Творческое дополнение или изменение иллюстрации, помещенной в книге (-Рассмотрите иллюстрацию, данную в учебнике. Если бы вы были художниками, что вы нарисовали бы на ней по-другому, иначе?).

- Словесное рисование иллюстрации в сочетании с графическим, когда рассказ детей сопровождается рисованием учителем или учениками набросков будущей картины или рассматриванием иллюстрации, заранее заготовленной учителем.

- Составление словесной иллюстрации к произведению.

- Составление словесного диафильма к произведению.

Графическое иллюстрирование - это выполнение картины красками, карандашами, а также аппликация. Используется также в нескольких методических вариантах:

- Составление аппликационной картины на фланелеграфе.

- Аппликационно-меловая картина, когда на доске учитель рисует мелом фон будущей иллюстрации и прикрепляет соответствующие аппликации.

- Рисование картины красками и карандашами.

- Рисование диафильма к произведению.

Музыкальное иллюстрирование - это подбор звуковых иллюстраций к тексту произведения.

Методические варианты:

- Прослушивание музыкальной пьесы и установление сходства между нею и прочитанным произведением (по содержанию, настроению).

- Прослушивание двух музыкальных пьес и выбор из них той, которая в большей мере соответствует тексту.

- Описание характера музыкального произведения, которое можно было бы сочинить к прочитанному произведению (- Представьте, ребята, что вы композиторы. Какую музыку вы написали бы к прочитанному произведению?).

Все перечисленные виды иллюстрирования широко используются в школьной практике при изучении художественных произведений на уроках чтения. Однако наиболее эффективно и удобно в применении словесное

иллюстрирование. Этот прием позволяет ребенку-читателю проникнуться ощущением причастности к авторскому тексту, его содержанию, образной системе, стилистике, языку. Как показывает практика, он оказывает огромное благотворное воздействие на развитие устной связной речи детей.

Приём словесного иллюстрирования особенно удобен в применении, поэтому учителя довольно часто используют его на своих уроках. Практика показывает, что при его применении допускается целый ряд методических недочётов.

Для выявления характера этих недочётов нами было проведено небольшое исследование.

Второклассникам было предложено рассказать, какую картину они нарисовали бы к отрывку из стихотворения А. С. Пушкина "Вот север, тучи нагоня..." Изучение рассказов детей позволило выявить некоторые наиболее часто встречающиеся недочеты:

1. Несоответствие содержания словесной иллюстрации тексту художественного произведения. В ряде случаев рассказы учеников не просто не соответствовали тексту, но противоречили ему: "Тучи. Зима. Лес вокруг. Дорога. И едут сани. На санях старик. Живет он в деревне. Поехал за дровами в лес." - Надя П. "Как снег падает. Деревья голые зимой стоят. Наступил Новый год." - Оля Н.

2. Низкий уровень воображения, который выражается прежде всего в том, что ученик вместо описания зрительных образов, которые возникают при чтении текста, чаще всего просто пересказывает текст, не осмысливая, не "представляя" его как картину: "Ветер тучи нагнал. Дохнул, завыл. Идет сама волшебница зима" - Злата Б. "Север. Тучи. Воеет ветер. Идет волшебница зима" - Таня Д.

3. "Динамизм" повествования, не свойственный иллюстрации. В рассказах детей объекты картины движутся (появляются, исчезают), общаются и т.д.: "Идут тучи по небу. Идет сама волшебница зима. Она красивая, белая. Она идет и несет в руках снег". - Сережа Ж. "Ветер, вьюга, и появляется

волшебница зима. Белая, в длинном платье. Она бежит, снежинки кружатся". - Юля З.

4. Нарушение последовательности в передаче содержания картины, отсутствие логических связей между частями высказывания: "Вот север тучи нагоняет. Вечером. Ветер неживой. Мне кажется, что правда идет волшебница зима. Начнется зима, и снег идет. Дохнул, завыл, кажется, как будто вулкан. Когда начнется зима, дети катаются на коньках, на санках. Вот зима идет постепенно, и снежинки падают" - Костя Б.

5. Бедность, невыразительность языка, использование в основном нейтральной лексики: "Плывут тучи, идет вьюга, и пришла зима" - Света Т. "Снег идет. Все снежное. На деревьях снег. Снежинки. А за ними зима со снегом". - Лена К.

6. Небольшой объем высказывания. 41 % учащихся выразили содержание картины в 1-2 предложениях: "Черное небо нахмурилось. Пришла зима" - Артем И. "Идет волшебница зима, в белом платье, фате, а вокруг снег падает" - Наташа Ш.

Причины подобных недочетов следует искать в методике подготовки учащихся к иллюстрированию текста. Основным недостатком подготовки, на наш взгляд, является то, что дети не приучены обращаться к авторскому тексту как источнику иллюстрации при обдумывании ее содержания и словесного оформления. Ученики просто фантазируют, импровизируют на предложенную тему, а не соотносят с текстом, не выверяют по нему свое высказывание.

Это сводит к минимуму эффективность приема. Ведь смысл его использования именно в том и состоит, чтобы ученики смогли лучше вчитаться в текст, вдуматься в его содержание, воспринять его как образец речевого оформления мысли.

Анализ указанных недочетов, а также опыта работы творческих учителей позволяет выделить ряд методических условий, соблюдение которых существенно повысит качество словесных иллюстраций:

1. Необходимо сформировать у детей необходимый понятийный аппарат для успешного овладения этим приемом.

2. Порядок подготовки учащихся к иллюстрированию текста должен быть соотнесен с процессом "протекания" творческой деятельности и обусловлен им.

3. На всех этапах выполнения иллюстраций необходимо учить детей постоянно обращаться к авторскому тексту как источнику творческой работы и образцу речевого оформления мысли.

4. Новые разновидности иллюстрирования следует вводить в процессе обучения постепенно, по мере нарастания сложности их выполнения.

5. Важно учить детей анализировать, оценивать собственные иллюстрации, а также работы товарищей. В ходе анализа постепенно сформируется общее представление о критериях, которым должна отвечать хорошая иллюстрация.

Остановимся подробнее на характеристике названных условий.

Для успешного овладения учащимися приемом иллюстрирования текста необходимо, как уже отмечалось, сформировать у них некоторый круг понятий. Это наиболее важные понятия, без которых сущность самого приема осмыслить невозможно: "иллюстрация", словесное, музыкальное, графическое иллюстрирования, композиция, сюжет, цвет картины и др.

Понятийный аппарат следует формировать постепенно и в основном практически, не затрудняя детей сложной терминологией и громоздкими определениями.

Наиболее удачным, на наш взгляд, является опыт формирования основных из перечисленных понятий при рассматривании с учащимися готовой иллюстрации к тексту произведения.

В доступном учащимся виде учитель определяет понятие "иллюстрация": "Иллюстрация - это картина, соответствующая какому-либо тексту или его части". Рассказывает детям о художниках-иллюстраторах, показывает их работы, поясняет, из чего складывается процесс подготовки и выполнения иллюстраций, специально подчеркивает важность и необходимость таких его

моментов, как знакомство с автором текста, изучение его творчества, истории создания данного произведения.

Рассматривая иллюстрацию вместе с детьми, учитель специально обращает их внимание на то, какому отрывку текста она соответствует, почему художник выбирает именно этот отрывок, обсуждает сюжет, композицию, цветовое решение картины, (по возможности, все это сверяется с текстом произведения, уточняется по нему).

Цепочка вопросов учителя в такой беседе может быть примерно следующей:

- Обратите внимание на иллюстрацию к тексту.

- Какому эпизоду (отрывку) текста она соответствует? Найдите и прочитайте этот отрывок.

- Как вы думаете, почему художник выбрал именно этот эпизод для иллюстрирования?

- Давайте повнимательнее рассмотрим иллюстрацию.

- Кого (что?) художник помещает в центр картины? Почему? Как он изображен? Таким ли вы его представляли, когда читали текст? Есть ли в тексте слова и выражения, которые "подказали" художнику изображение? Найдите их и прочитайте.

- Кого (что?) художник помещает на заднем плане картины? Слева? Справа? Опишите подробно, как это выглядит. Найдите в тексте слова-подсказки, которые помогли художнику именно так нарисовать.

- Какие краски художник выбирает для своей картины? Почему? Как они соотносятся с содержанием текста? Найдите в тексте слова, подсказывающие цвета для картины.

- Составьте связный рассказ-описание иллюстрации. В своем рассказе пользуйтесь словами-подсказками из текста произведения.

В такой беседе учащиеся практически овладевают всеми необходимыми понятиями (иллюстрация, иллюстрирование, сюжет картины (что нарисовал художник), композиция картины (что где расположил он на картине). Кроме

того, что особенно важно, дети усваивают одно очень важное требование к иллюстрации: она должна максимально соответствовать содержанию и стилистике художественного произведения, к которому относится.

Вторым важным условием успешного овладения иллюстрированием текста является организация самого процесса подготовки и выполнения иллюстрации. Этот процесс должен быть соотнесен с общими особенностями "протекания" творческой деятельности и обусловлен ими.

Иллюстрирование как вид творческой работы учащихся выполняется на заключительных этапах работы с текстом художественного произведения: или во время анализа текста (особенно при чтении стихотворных произведений), или после анализа, на этапе творческого воссоздания прочитанного.

Общий порядок подготовки и проведения иллюстрирования на уроках чтения может быть примерно следующим:

- 1) постановка творческой задачи;
- 2) выбор из текста отрывка (эпизода), к которому будет нарисована иллюстрация, обоснование выбора;
- 3) перечитывание отрывка, выделение в нем слов-подсказок;
- 4) обдумывание будущей картины, "создание" ее в воображении;
- 5) обсуждение иллюстрации: сюжета (что и как нарисуем?), композиции (где что расположим?), цветового решения картины (какие краски подберем?);
- 6) оформление иллюстрации (словесное, графическое, музыкальное);
- 7) обсуждение и анализ полученных иллюстраций.

Этот порядок очень гармоничен, не нарушает законов организации творческой деятельности, обеспечивает постепенную подготовку учащихся к иллюстрированию, накопление необходимого для выполнения этой творческой работы материала, глубокое и внимательное отношение к тексту произведения как источнику творческой работы и в какой-то мере ее образцу. "Выпадение" из него хотя бы одной ступени, как показывает практика, ведет к снижению качества творческой работы и, наоборот, сохранение этой последовательности

помогает учителю сформировать у детей устойчивое представление о сущности иллюстрирования, а также обеспечивает хорошее выполнение иллюстраций.

Как уже отмечалось, центральным, ключевым моментом подготовки учащихся к иллюстрированию должно стать многократное обращение учащихся к тексту произведения, на основе которого выполняется иллюстрация. Вчитывание в текст, "вычерпывание" всей возможной информации из него, обдумывание смысла слов и выражений, которые употребляет автор, перевод их в зрительный план, соотнесение словесного и зрительного планов - эти умения являются наиболее важными на этапе подготовки иллюстрации.

Работа с текстом начинается уже тогда, когда учитель ставит перед детьми творческую задачу. Формулировка творческой задачи должна быть такой, чтобы в ней самой уже была заложена потребность (необходимость) обратиться к художественному произведению.

Методически неудачной, на наш взгляд является очень распространенная в школе формулировка:

- Представьте, что вы художники. Какую картину вы нарисовали бы к этому произведению?

Казалось бы, сущность задания выражена предельно ясно, однако подобное его оформление делает ненужным обращение к тексту, ориентирует детей на простое фантазирование на его основе.

Более удачными, на наш взгляд, будут следующие варианты заданий:

1) - Представьте, что вы художники-иллюстраторы. Сколько картин вы нарисовали бы к прочитанному произведению: одну или несколько?

2) - Выберите в тексте эпизод, к которому вам хотелось бы нарисовать иллюстрацию.

3) - Рассмотрите иллюстрацию к тексту. Скажите, соответствует ли она всему тексту или только какой-то его части? Какой именно?

Все приведенные формулировки содержат мотивированное обращение к авторскому тексту, оно (обращение) в данном случае оказывается совершенно

необходимым, потому что без него невозможно выполнить поставленную творческую задачу.

Отвечая на подобные вопросы, учащиеся не просто высказывают предположение о количестве иллюстраций, но обосновывают его, опираясь при этом на содержание и композицию художественного произведения. Например, работая со стихотворением С. Щипачева "Подсолнух", учащиеся приходят к выводу о том, что к нему можно нарисовать только одну иллюстрацию. Это стихотворение - описание, в нем автор создает яркий образ подсолнуха во время грозы, каждая строчка в нем - это новая деталь, дополняющая и оживляющая центральный образ: "стоит он в картузе", в грязи увязли ноги", "веснушчатый и рыжий".

Напротив, анализируя стихотворение П. Соловьева "Подснежник", дети приходят к выводу о том, что к нему лучше нарисовать две иллюстрации: первую - о том, как "подснежник понемножку зеленую выставил ножку", как маленький росточек только высунулся из земли, и вторую - о том, как расцвел цветок, как он, говоря словами автора, "потянулся из всех своих маленьких сил и тихо спросил..." Это стихотворение-повествование, важно, чтобы учащиеся осознали это, увидели как бы два сменяющихся состояния из жизни весеннего цветка, о которых рассказывает автор.

После такого первоначального обсуждения поставленной творческой задачи, которое помогло детям определить общие границы материала для ее выполнения, учитель привлекает внимание детей к содержанию материала (всего текста, отрывка, эпизода) для более глубокой, детальной его проработки:

- А теперь давайте еще раз прочитаем текст (отрывок текста), и подумаем, как его содержание можно выразить на картине.

Перечитывание отрывка желательно сопроводить подчеркиванием в тексте того лексического материала (слов, выражений), которые являются ключевыми для оформления представления. Это своеобразные "подсказки" автора: важные по смыслу или яркие, эмоционально окрашенные слова, помогающие как бы

"увидеть" внутренним взором содержание. Отмечаются также слова, выражающие, на первый взгляд, малозаметные детали в описании, но играющие особую роль в картине. Например, работая со стихотворением С. Щипачева "Подсолнух", дети отмечают слова "веснушчатый и рыжий" - эти яркие эпитеты "оживляют" образ подсолнуха, а слово "в картузе" - важная деталь, которая помогает детям на картине изобразить не просто обычный подсолнух, а увидеть его таким, каким увидел автор: подсолнуха-сорванца, веселого веснушчатого мальчишку, искренне радующегося грозе.

Тщательная лексическая проработка текста при подготовке к иллюстрированию позволяет накопить богатый и во многом уникальный материал для будущей творческой деятельности, а также создать тот особый душевный настрой, ту неповторимую эмоциональную атмосферу, без которой невозможно интересное и продуктивное сотрудничество учителя и детей.

Затем начинается коллективное обсуждение содержания (сюжета), композиции будущей картины.

Покажем это на примере иллюстрирования уже упоминавшегося нами стихотворения С. Щипачева "Подсолнух".

С. Щипачев

Подсолнух

Подсолнуху от ливня
Не скрыться никуда:
В грязи увязли ноги,
Меж грядками вода.
Веснушчатый и рыжий
Стоит он в картузе.
Зачем сбежит он с грядки,
Когда он рад грозе!

- Представьте, что вы художники. Вам нужно нарисовать иллюстрацию к стихотворению С.Щипачева. Во-первых, давайте решим, сколько иллюстраций можно нарисовать: одну или несколько? (В ходе обсуждения дети объясняют, что рисуют одну картинку.)

- Что же мы рисуем на нашей иллюстрации? Закройте глаза и попытайтесь как бы "увидеть" ее.

- Теперь давайте обсудим, какой вы себе её представили.

- Что мы рисуем в центре картины? (Подсолнух).

- Почему? (Все стихотворение посвящено его описанию).

- Где мы изобразим подсолнух? (На огороде). Прямо ли говорит автор о том, что подсолнух вырос на огороде? (Нет). Как же вы об этом догадались? (Потому что он стоит на грядке).

- Как изобразить на картине огород? Чтобы ответить на этот вопрос, надо вначале решить, какое это время лета: начало, середина или конец? (Середина, потому что подсолнух уже вырос, созрел, но его еще не убрали.)

- Как же нам изобразить на картине грядки? (На них уже выросли овощи, зеленеют листья моркови, свеклы, петрушки, к примеру.)

- Автор описывает подсолнух во время ливня. Как изобразить ливень на картине? Каким мы рисуем небо? Струи дождя?

- Какая деталь в стихотворении подчеркивает, что ливень очень сильный и продолжается довольно долго? ("Меж грядками вода...")

- Как это нарисовать?

- Мы уже сказали, что в центре картины будет изображен подсолнух. Как мы его рисуем?

- Кого он будет напоминать на нашей картине? (Веснушчатого озорного мальчишку).

- Да, именно такой образ создает автор. Какие детали помогают нам изобразить подсолнух именно так?

- Какой будет его «голова»? Что у подсолнуха может быть похожим на «картуз»? Каким будет его стебель? В чем увязли его «ноги»?

- Почему автор пишет, что он "веснушчатый и рыжий"? Какие веснушки он имеет в виду? (Семечки). Как это нарисовать?

- Как воспринимает подсолнух грозу и ливень? Что об этом пишет автор стихотворения? Как изобразить радостное «настроение» подсолнуха на картине?

После такого детального обсуждения содержание будущей картины учитель просит обобщить сказанное. Выслушивается несколько устных связанных ответов детей, ответы анализируются, дополняются, оцениваются. В качестве основных критериев анализа и оценки ответов детей могут быть использованы следующие: соответствие содержания картины тексту произведения, логичность и последовательность рассказа, языковое оформление (яркость, точность языка, использование авторской лексики и т. д.)

При этом последнее, то есть использование авторской лексики в рассказе, является совершенно необходимым, обязательным. Это дисциплинирует мысль ребенка, а также помогает ему осознать особую ценность, неповторимость авторского слова в художественном произведении, учит его вчитываться, вдумываться в авторский текст, чувствовать все богатство и разнообразие русского литературного языка.

При обучении учащихся начальных классов иллюстрированию, как, впрочем, при обучении любому другому новому для детей виду деятельности, необходимо соблюдать постепенность во введении новых разновидностей этого приема так, чтобы от более простых, доступных и понятных упражнений переходить к более сложным.

Практика показывает, что обучение следует начинать с упражнений в рассматривании готовых иллюстраций к текстам → затем постепенно переходить к упражнениям в творческом дополнении или изменении готовых иллюстраций, в критическом их осмыслении → а затем уже к собственно

иллюстрированию. Причем, на первых порах графическое рисование целесообразно совмещать со словесным. В этом случае довольно абстрактный для учащихся словесный рисунок приобретает реальные, конкретные черты, становится вполне осязаемым, зримым. Дети видят недочеты собственной картины, понимают, как ее необходимо дополнить, что еще нужно описать, какие подобрать краски для рисунка.

"Совмещение" графического и словесного иллюстрирования происходит в следующих упражнениях:

1. В процессе коллективного обсуждения содержания будущей картины учитель предлагает детям закрыть глаза и постараться как бы "увидеть", какой они ее представляют. Пока учащиеся сидят с закрытыми глазами, учитель вывешивает заранее подготовленный рисунок и затем предлагает сравнить его с тем, что представили дети, рассказать, что в их представлении совпало с рисунком, а что нет. Это прием подробно описывает Н. Н. Светловская в своей книге "Методика внеклассного чтения" (М., 1977 г., с. 96-100).

2. В ходе коллективного обсуждения с учащимися содержания будущей иллюстрации учитель выполняет на доске меловой (а, может быть, аппликационный) "набросок" картины, который дети рассматривают, а затем уточняют, дополняют, конкретизируют.

3. И, наконец, коллективное обсуждение будущей иллюстрации может закончиться заданием учителя самостоятельно выполнить набросок будущей иллюстрации на листе бумаги. Эти наброски-варианты картины дети затем рассматривают, обсуждают, выделяют среди них наиболее удачные, которые затем дорабатывают.

Эти и подобные им подготовительные упражнения выполняют очень важную роль: помогают практически усвоить все основные понятия и термины, связанные с иллюстрированием текста (иллюстрация, изображение, передний, задний, левый, правый планы картины, цветовое решение и т. д.); формируют общее представление о содержании и специфике этого приема, о

том, насколько важно, описывая иллюстрацию к тексту, не просто назвать ее тему и перечислить основные объекты, изображенные на ней, но подробно описать, как будут нарисован каждый объект, какие детали будут использованы для того, чтобы иллюстрация максимально была приближена к тексту и по содержанию, и по используемым художественным средствам.

На конкретных примерах покажем, как проводится работа по обучению учащихся иллюстрированию текста на уроках чтения.

1. Рассматривание иллюстрации к рассказу Е. Пермяка "Для чего руки нужны" (О. В. Кубасова "Любимые страницы", 1 кл., с.62-63).

- Рассмотрите иллюстрацию, которую художник нарисовал к рассказу Е. Пермяка.

- Как вы думаете, она относится ко всему рассказу или какой-то его части?

- Кого изобразил художник в центре картины? Где их изображает художник? Что они делают? О чем беседуют, как вы думаете?

- Рассмотрим внимательно, как нарисованы дедушка и Петя на картине.

- Посмотрите, как изображен Петя, опишите его внешний вид, (возраст, одежду, настроение). Чем Петя занимался до того, как сел на скамейку, чтобы поговорить с дедушкой? (Играл в мячик). Почему вы так решили?

- Рассмотрите фигуру дедушки. Как художник изобразил его руки? Опишите их. Почему, как вы думаете, он так выделил их на своей картине? Найдите в рассказе слова, которые подходят для описания дедушкиных рук ("трудовые, рабочие").

- Помогает ли эта иллюстрация понять идею рассказа Е. Пермяка?

- Составьте подробный рассказ-описание иллюстрации к рассказу Е. Пермяка "Для чего руки нужны".

2. Творческое дополнение (развитие) иллюстрации к стихотворению С. Есенина "Черемуха" (О. В. Кубасова. Любимые страницы, 2 (2), с. 73-74).

- Рассмотрите иллюстрацию к стихотворению С. Есенина "Черемуха".

- Как вы думаете, она относится ко всему стихотворению или какой-то его части? (Ко всему стихотворению). Почему вы так решили?

- Что изображает художник на своей картине? (Черемуху и ручеек).

- Рассмотрите картину внимательно, Если бы вы были художниками, так ли вы ее нарисовали? Что вам хочется изобразить на ней по-другому, иначе?

- Как описывает автор черемуху в стихотворении? Как бы вы ее нарисовали? Как изобразить ее ствол? Ветки? Цветы? Автор пишет о ней, что она стоит, "развесившись". Как это нарисовать? Какие краски вы возьмете для того, чтобы нарисовать черемуху? Как об этом пишет С. Есенин? ("А зелень золотистая на солнышке горит".) Как это будет выглядеть на картине?

- А каким будет ручей на вашей картине? Как нарисовать на картине, что "ручей волной гремячей ей ветки обдает"? Какие краски вы подберете для изображения ручья? Как нарисовать ручей серебряным?

- Составьте подробный рассказ-описание вашей иллюстрации к стихотворению С. Есенина "Черемуха".

3. Словесное рисование (в сочетании с графическим) портретов к стихотворению Ф. И. Тютчева "Зима недаром злится..." (Родная речь. 1 кл. /Сост. М. В. Голованова и др., с.88).

- Представьте, что вы художники и вам нужно нарисовать портрет Зимы и Весны к этому стихотворению.

- Что такое портрет? (Портрет - это изображение внешнего вида человека на картине или фотографии).

- Давайте опишем, каким будет портрет Зимы. Перечитайте еще раз все строки из стихотворения, в которых автор описывает Зиму.

- Какой мы ее нарисуем? На кого она будет похожа? (На злую ведьму). Как об этом пишет автор?

- Каким будет ее наряд? Почему он весь истрепался, стал грязным, некрасивым? (Потому что время Зимы уже прошло).

- Каким будет выражение «лица» Зимы? Найдите в тексте стихотворения слова-подсказки ("Злится, ворчит, хлопчет".)

- В какой позе мы изобразим Зиму? Что она будет "делать" на нашей картине? Как об этом пишет автор стихотворения?

- Какие краски вы подберете для портрета Зимы? (Темные, серые, грязные). Почему?

- А теперь закройте глаза и попытайтесь представить портрет Зимы, каким мы его описали. (В это время учитель вывешивает заранее заготовленный им портрет Зимы и предлагает затем сравнить его с тем представлением, которое возникло у детей).

Так же проводится работа по составлению портрета Весны к этому стихотворению.

На дом учащиеся получают задание не только выучить стихотворение наизусть, но и нарисовать портреты Зимы и Весны.

4. Составление словесных иллюстраций к басне И. А. Крылова "Стрекоза и Муравей" (Родная речь, 1 кл. /Сост. М. В. Голованова и др., стр. 61-62).

- Представьте себе, что вы художники. Сколько иллюстраций вы нарисовали бы к басне И. А. Крылова "Стрекоза и Муравей"? (Две).

- Какие? (Стрекоза Летом. Стрекоза просит Муравья о помощи.)

- Опишем первую иллюстрацию: Стрекоза летом. Найдите в тексте басни отрывки, которые относятся к этой теме. Перечитайте их.

- Что вы нарисуете на этой иллюстрации? Каким изобразите лес? Деревья? Траву? Цветы? Какими будут небо, солнце на вашей иллюстрации?

- В центре, по-видимому, надо нарисовать нашу Стрекозу. Как она будет выглядеть на картине? Опишите ее подробно.

- Какие краски лучше всего взять для этой иллюстрации? Как передать радостное, беззаботное настроение Стрекозы на картине?

- Составьте связный рассказ-описание этой иллюстрации.

- А теперь подумаем над тем, как нам нарисовать вторую иллюстрацию к этой басне: Стрекоза просит Муравья о помощи.

- Найдите и перечитайте в тексте басни все отрывки, которые можно отнести к этой иллюстрации.

- Кого мы изобразим в центре картины? (Стрекозу и Муравья).

- Где на картине лучше расположить домик Муравья? Каким бы вы его нарисовали? Опишите подробно.

- Где нарисовать Муравья? (На пороге своего дома). Как он выглядит, по-вашему? Во что он одет? Какое у него выражение лица?

- Как вы изобразите Стрекозу? Похожа ли она на ту Стрекозу, которую мы рисовали на первой иллюстрации? Как она изменилась? Каким стал ее наряд? Выражение лица? Как она защищается от холода?

- Какими вы изобразите лес, деревья, небо, ветер, снег на этой картине?

- Как вы раскрасите эту картину?

- Составьте подробный рассказ-описание этой иллюстрации.

5. Составление словесной иллюстрации к стихотворению И. А. Бунина "Листопад".

Центральный образ стихотворения И. А. Бунина - образ леса-терема. Поэтому урок начинается с беседы учителя и учащихся о том, что такое терем, как он выглядит, чем он отличается от остальных зданий. По толковому словарю дети выясняют значение слова "терем", рассматривают картины, фотографии с изображением русских теремов, выясняют, что терем - это очень красивый дом, похожий на дворец, искусно изукрашенный деревянными узорами и резьбой.

Анализ стихотворения направлен на то, чтобы учащиеся как можно лучше уяснили, чем осенний лес во время листопада напоминает поэту терем, почему он использует такое удивительное сравнение, как он создает великолепный, неповторимый образ леса-терема. Решить эту задачу помогает прием словесного иллюстрирования.

Приведем фрагмент урока изучения стихотворения И. А. Бунина "Листопад": анализ текста и составление словесной иллюстрации.

- А теперь давайте повнимательнее вчитаемся в текст стихотворения, поразмышляем, подумаем над ним.

- Прочитайте самое начало стихотворения. С чем автор сравнивает осенний лес?

- ("Лес, точно терем расписной...").

- Чем осенний лес напоминает И. А. Бунину терем?

- Как автор создает образ леса-терема в своем стихотворении?

- Какими красками изукрашен лес-терем? Прочитайте вторую строчку стихотворения.

- ("Лиловый, золотой, багряный").

- Подберите близкие по значению слова - названия этих красок. (Сиреневый, желтый, красный).

- Почему автор выбирает именно слова "лиловый, золотой, багряный"? Какое звучание они придают тексту стихотворения?

- Какие "детали" леса-терема мы встречаем в стихотворении Бунина? Найдите их в тексте.

("Веселый, пестрою стеною..." "березки желтою резьбою блестят в лазури голубой...", " как вышки, елочки темнеют...", "а между кленами синеют то тут, то там ... просветы в небо, что оконца", "сегодня на лесной поляне, среди широкого двора" и т.д.).

Вчитываясь в текст стихотворения, дети с удивлением обнаруживают, что лес в стихотворении Бунина действительно изображен как прекрасный терем со своими ажурными расписными стенами, башенками-елочками, оконцами, украшенными желтою резьбой. Перед теремом - широкая поляна, на которой "последней паутины тесами блестят, как сеть из серебра..."

Завершается анализ текста заданием учителя описать иллюстрацию к тексту стихотворения. В данном случае анализ максимально подготовил иллюстрирование, поэтому дополнительного лексического разбора текста не требуется.

- Ребята, представьте, что вы художники. Как бы вы изобразили лес-терем на иллюстрации?

- Какие деревья будут в вашем лесу? Как вы нарисуете березки, клены, елочки? Где они будут расположены на вашей картине? Что они будут напоминать? Какой будет поляна на переднем плане картины? Что вы на ней нарисуете? Какие краски вы подберете для своей картины? Что как раскрасите?

- Опишите иллюстрацию целиком

Вопросы для обсуждения:

1. Что понимают под иллюстрированием текста? Какие разновидности иллюстрирования используются в зрительной практике?

2. Что называют словесным иллюстрированием? Какие методические варианты словесного иллюстрирования существуют?

3. Что понимают под графическим иллюстрированием текста? Перечислите методические варианты графического иллюстрирования.

4. Дайте определение музыкального иллюстрирования, перечислите методические варианты графического иллюстрирования.

5. Какие недочеты в словесном оформлении иллюстрации допускает учащиеся? Каковы, по-вашему, их причины?

6. Перечислите методические условия, соблюдение которых повысит эффективность использования приема иллюстрирования текста в школьном обучении.

7. Какие понятия необходимо осмыслить детям для выполнения иллюстрирования? Разработайте 1-2 фрагмента урока-рассматривания готовой иллюстрации к произведению, в ходе которого у учащихся практически формируется полное представление о этом приеме работы.

8. Каким должен быть общий порядок подготовки и проведения иллюстрирования на уроке чтения? Почему? Обоснуйте целесообразность каждого действия, а также последовательность действий в целом.

9. Как организовать многократное обращение учащихся к тексту художественного произведения при выполнении иллюстрации любого вида?

10. Что такое слова - авторские "подсказки"? Как их выделить в тексте? С какой целью их необходимо выделить?

11. На конкретных примерах произведений из любой школьной хрестоматии по чтению покажите, какие слова и выражения в тексте "подскажут" детям содержание и форму будущей иллюстрации.

12. Как организовать коллективное обсуждение содержания (сюжета) и композиции будущей картины? Как создать творческую атмосферу во время такого обсуждения? Покажите это на конкретных примерах (используйте разные виды иллюстрирования и их методические варианты).

13. По каким критериям целесообразно оценивать детьми иллюстрации? Как организовать анализ детских иллюстраций? Покажите это на конкретных примерах работы.

2. Драматизация на уроках литературного чтения.

Драматизация – яркий, интересный прием работы с текстом художественного произведения. Этот прием в большей степени, чем какой бы то ни было другой, является привлекательным для ребенка и оказывает благотворное воздействие на развитие его творческих способностей.

Драматизация (или инсценирование) – это прием, основанный на перевоплощении в художественный образ, это разыгрывание произведения в лицах, воспроизведение прочитанного в виде мини-спектакля. При драматизации текст художественного произведения (или отрывок из него) приобретает форму пьесы, которая "разыгрывается" на импровизированной "сцене" – перед классом.

На разных этапах развития начальной школы признавалась огромная роль драматизации на уроках чтения. Этот вид деятельности непосредственно связан с игрой, столь характерной и естественной для младшего школьника. Детство – особый поэтический творческий мир, мир

игры, сказки, фантазирования, творчества. "Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок", – писал В. А. Сухомлинский (В.А. Сухомлинский. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973, с.66). Использование драматизации на уроках чтения вовлекает в детей в представление – игру, дает выход детской фантазии, желанию фантазировать, сочинять, додумывать (ситуацию, обстановку действия, портреты, костюмы персонажей, мизансцены и др.)

О. В. Кубасова в статье "Прием драматизации на уроках обучения грамоте" (журнал "Начальная школа", 1985 г., № 4) обосновывая целесообразность и необходимость использования этого приема в начальной школе, подчеркивает его огромное значение для общего развития детей, совершенствования их творческих способностей, обеспечения коммуникативной направленности уроков чтения. Благодаря драматизации на уроке возникает естественная речевая ситуация, которая вызывает у детей желание общаться, способствует развитию их эмоциональной сферы, нравственному и эстетическому воспитанию.

Основные разновидности (методические варианты) драматизации.

В методике накоплено значительное количество разновидностей приема драматизации. Особенности каждой обусловлены степенью активности и самостоятельности учащихся при выполнении, характером творческой переработки текста при подготовке его к инсценированию, а также полнотой и сценической выразительностью конечного результата - спектакля. Большая роль в разработке вопроса о разновидностях приема драматизации принадлежит известному ученому-методисту Е. Е. Соловьевой. Ее книга "Игра-драматизация в школе" (1924 г.) до сих пор сохраняет свою актуальность и значение.

Наиболее известными и популярными в учительской среде являются следующие разновидности драматизации:

- Чтение произведения по ролям с предварительным обсуждением интонации.

- Чтение произведения по ролям с предварительным словесным описанием портретов персонажей и обсуждением интонации.

- Постановка "живых картин" к произведению.

- Составление сценария спектакля, устное описание портретов персонажей, декораций, мезансцен, интонации.

- Драматические импровизации.

- Развернутые драматические представления с декорациями, костюмами, репетициями.

- Кукольный спектакль.

В методике разработан вопрос о подготовительных упражнениях, предшествующих собственно драматизации. Эти упражнения содержат в себе элементы драматизации, и значение их состоит прежде всего в том, чтобы постепенно познакомить учащихся с сущностью самого приема, а также сформировать у детей некоторый практический опыт в его применении на уроках чтения. Вопрос о подготовительных упражнениях к драматизации текста разработан О. В. Кубасовой (см. ее статьи в журнале "Начальная школа": "Прием драматизации на уроках обучения грамоте" - 1985 г., № 4; "Прием драматизации на уроках чтения в 1 классе" - 1985 г., № 12). В качестве таких упражнений она предлагает следующие:

- Анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображенных на них героев.

- Постановка индивидуальных и групповых "живых картин".

- Подготовка и произнесение отдельных реплик героев произведения с установкой на использование не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений).

При использовании приема драматизации на уроках чтения учителю важно четко представлять, каким образом следует построить порядок подготовки детей к инсценированию текста, чтобы результат этой работы был как можно лучше. Практика показывает, что отсутствие необходимой подготовительной работы снижает эффективность приема, приводит к формализму, шаблонам в его применении.

Так как драматизация - это один из видов творческой деятельности, то подготовка к её проведению должна в самом общем виде отражать основные закономерности "протекания" творческого процесса. Наиболее эффективен следующий порядок подготовки учащихся к драматизации текста:

1) постановка творческой задачи, ее обсуждение и осознание (принятие);

2) накопление материала для последующей творческой работы: выбор из текста эпизода для инсценирование, его перечитывание, обсуждение содержания с позиций поставленной творческой задачи, редактирование эпизода (если это необходимо);

3) планирование предстоящей творческой работы: обсуждение количества персонажей, их характеров, настроение в момент речи; обсуждение интонации исполнения каждой роли, а также портретов персонажей, декораций спектакля, мизансцен и т. д. (в зависимости от используемой разновидности драматизации);

4) собственно инсценирование: разыгрывание произведения в лицах (постановка "живой картины" или мини-спектакля) и т. д.

5) анализ представления.

Остановимся на этом подробнее и покажем, как проводится работа при подготовке детей к каждой конкретной разновидности приема драматизации на уроках чтения.

Чтение произведения по ролям с предварительным обсуждением интонации. Это один из популярных приемов, который учителя начинают использовать уже в 1 классе.

Наблюдения показывают, что при проведении этого приема имеют место некоторые методические недочеты. Во-первых, часто отсутствует необходимая подготовительная работа, направленная на выбор эпизода для чтения по ролям, обсуждение количества действующих лиц, их характеров, эмоционального состояния в момент диалога. Во-вторых, мало внимания уделяется обдумыванию интонации исполнения реплик в диалоге, не проводятся "репетиции" - своеобразные "пробы" той или иной роли, помогающие сыграть ее как можно точнее. В-третьих, анализ качества исполнения ролей часто бывает неконкретным, сводится к выбору лучшего исполнителя.

Покажем особенности методики использования приема чтения по ролям с предварительным обсуждением интонации исполнения каждой роли на примере работы над известным рассказом Н. Носова "Живая шляпа".

После чтения и анализа рассказа, на этапе творческого воссоздания прочитанного, учитель ставит перед детьми творческую задачу:

- Прочитаем по ролям некоторые эпизоды рассказа. Какие из них больше для этого подходят? (Дети выбирают два эпизода: 1) мальчики обнаружили, что шляпа живая; 2) Володя собрался уходить, но потом решил остаться помочь своему другу). Обосновывается выбор этих эпизодов: оба они состоят из диалога, при этом реплики в диалогах очень выразительные, эмоциональные.

Далее работа проводится с каждым эпизодом в отдельности:

- Найдите и перечитайте первый отрывок.
- Назовите действующих лиц в этом отрывке. (Володя и Вадик).
- Чьи еще слова есть в отрывке? (Слова автора).
- Кто первым обнаружил, что шляпа живая? (Володя).
- Каким тоном мы будем читать его слова? (Испуганным).
- Какое у него при этом выражение лица?
- Сразу ли поверил Вадик Володе? Каким тоном мы будем исполнять его роль? (Удивленным и немного насмешливым, недоверчивым).

Каким тоном будем читать слова автора? (Специально подчеркивается, что слова автора нужно читать очень эмоционально, стараясь передать всю необычность происходящего).

После такой подготовки детям предлагается попробовать исполнить каждую роль, читая друг другу, в парах. Это своеобразные "репетиции" будущего спектакля. Ими нельзя пренебрегать, потому что именно они помогают всё, что дети первоначально обсудили, обдумали, реализовать на практике.

Затем проводится собственно драматизация: дети у доски разыгрывают в лицах отрывок из рассказа.

При обсуждении качества исполнения ролей обращается внимание на то, удалось ли актерам передать замысел, сумели ли они найти нужные интонации для исполнения роли, кому из детей это удалось лучше, кто из исполнителей сумел воспользоваться при чтении дополнительными средствами выразительности (мимикой, жестами).

Эпизод разыгрывается несколько раз с тем, чтобы дети смогли как можно лучше сыграть каждую роль, учтя все замечания.

В такой же последовательности проводится работа со вторым эпизодом рассказа.

Из приведенного примера видно, как постепенно надо готовить детей к драматизации текста: накапливать материал (отбирать эпизод, перечитывать его, обсуждать в нем те моменты, которые непосредственно связаны с последующей творческой работой), тщательно отрабатывать само исполнение сцены, детально обсуждать качество исполнения ролей. В этом случае использование приема драматизации будет неформальным, послужит своеобразным толчком, стимулом для более вдумчивого, творческого прочтения текста.

Своеобразным развитием и углублением этого приема служит следующая разновидность драматизации: чтение по ролям с

предварительным словесным описанием портретов персонажей и обсуждением интонации исполнения каждой роли.

Этот прием интересен тем, что помогает детям более непосредственно, живо представить себе каждого персонажа в момент диалога, что, в конечном итоге, сказывается на исполнении роли.

Подготовка к драматизации в целом строится так же, как и в предыдущем примере. Отличие заключается в том, что внимание детей специально заостряется на описании портретов персонажей – участников сцены.

Детям следует объяснить, что входит в понятие "портрет". В толковом словаре С. И. Ожегова находим: "Портрет – это изображение какого-либо человека на картине или фотографии". (С. И. Ожегов. Словарь русского языка. - М., 1986 г., с.488). Словесное описание портрета персонажа - это описание его внешнего вида: лица, мимики, позы, жестов, характерных деталей костюма.

Практика показывает, что если учителю удастся создать творческую атмосферу в классе во время использования этого приема (то есть атмосферу непринужденного общения, когда дети вместе с педагогом дополняют друг друга, уточняют, когда все радуются каждой свежей оригинальной идее), то портрет может быть описан в мельчайших подробностях: размер и выражение глаз, цвет волос, элементы одежды, интерьера и т. д. Сцена как бы "оживает" в воображении учеников, они начинают ощущать себя настоящими творцами образа. Это, конечно же, самым непосредственным образом влияет на выбор нужных интонаций исполнения каждой роли.

В качестве примера покажем, как проводится подготовка детей к этому виду драматизации при чтении рассказа В. Осеевой "Волшебное слово".

Рассказ очень живой, построен на контрасте, и использование драматизации способствует лучшему осознанию мотивов поступков главного героя - Павлика, а это, в свою очередь, положительно влияет на восприятие идеи произведения.

Выбирая с детьми эпизоды для драматизации, учитель специально заостряет их внимание на контрастных сценах, например, на следующих: "Разговор Павлика со старичком" и "Павлик и бабушка". В первой Павлик расстроен, даже рассержен. Ему кажется, что его никто не любит, все обижают. И старичку он грубит, показывая тем самым, что не знает главного жизненного правила: нужно быть вежливым, внимательным, заботливым, благодарным по отношению к окружающим. В. Осеева в нескольких деталях мастерски рисует образ Павлика в этой сцене: у мальчика "красное, сердитое лицо", он "покосился" на старичка, "буркнул" ему в ответ, "сжал кулаки", "засопел от обиды", "стукнул кулаком по скамейке".

Учитель просит детей выделить в тексте все слова и выражения, которые так или иначе описывают внешность Павлика и его настроение в момент речи. Затем он предлагает подробно описать портрет Павлика: его возраст, выражение лица, причёску, позу, одежду и т. д.

Также подробно проводится работа над образом дедушки.

Текстовая иллюстрация, помещенная в хрестоматии, помогает детям лучше представить героев этой сцены.

Обсуждение интонации исполнения роли каждого из персонажей становится естественным продолжением словесного описания их портретов, – характер интонации обусловлен основными элементами портрета: Павлик груб, резок, часто переходит на крик, к дедушке относится с недоверием, настороженно; дедушка же, напротив, спокоен, доброжелателен, терпелив, тон его речи тих и мягок.

Затем учащимся даётся задание изобразить, сидя на местах, Павлика, сидящего на скамейке во время разговора со старичком. Идёт коллективная работа над позой и мимикой персонажа. Затем диалог "проигрывается" перед классом на импровизированной скамейке.

Вторая сцена: "Павлик и бабушка" – противоположна первой. В этой сцене Павлик как бы "проверяет" действие волшебного слова на бабушке. Меняется выражение его лица, интонация его речи. Автор пишет, что Павлик

"заглянул" бабушке в глаза, "прошептал", "подпрыгнул от радости", "расцеловал ее в обе щеки".

При перечитывании этой сцены дети получают от учителя задание отметить в тексте все слова и выражения, которые по-новому рисуют нам Павлика. Затем подробно описывается словесный портрет Павлика в этой сцене, отмечается, что глаза у него широко открыты и светятся радостью. Весь его облик излучает доброту, заботу, участие. Детям предлагается показать, с каким выражением лица Павлик вбегает в кухню, а затем расцеловывает свою бабушку.

Большой интерес вызывает у младших школьников следующая разновидность драматизации - постановка "живых картин" к произведению. "Живые картины" - это статичные немые изображения отдельных сцен из произведения. В "живых картинах" с помощью мимики, жестов, позы, элементов костюма артисты создают художественные образы, стараясь передать характер героев и их эмоциональное состояние в отдельных сценах.

"Живые картины" во многом похожи на иллюстрации к тексту, в них как бы запечатлевается какой-то важный момент произведения, они очень образительны, емки.

Детей следует специально познакомить с особенностями этого приема. Знакомство желательно связать с рассматриванием текстовых иллюстраций, помещенных в хрестоматии. Учитель поясняет, что иллюстрации художник выполняет красками, карандашами на бумаге или холсте. Но если иллюстрацию «оживить», - это и будет «живая картина».

Подготовка детей к постановке "живых картин" к произведению протекает так же, как и к другим разновидностям драматизации: от постановки творческой задачи → к выбору эпизода для "живой картины" → к тщательному перечитыванию эпизода → к обдумыванию (обсуждению) места и времени действия, образа каждого персонажа (позы, мимики, жестов, элементов костюма и др.) → к показу "живой картины" → к анализу качества исполнения ролей.

Покажем особенности проведения этого приема при чтении русской народной сказки "Два Мороза".

В центре сказки - два контрастных эпизода: "Как Мороз - Синий нос заморозил купца" и "Как Мороз-Красный нос пытался заморозить дровосека". Эти эпизоды и следует выбрать для постановки "живых картин". Они наиболее интересны с точки зрения пластической выразительности.

Подготовка каждой "живой картины" будет примерно следующей:

- Найдите отрывок сказки, в котором описывается, как Мороз-Синий нос заморозил купца. Прочитайте его.
- Как описывается купец в этом эпизоде? Каким вы его представили? Где он сидит? Во что он одет? Опишите подробно его одежду. Какое у него выражение лица? В какой позе он сидит? Покажите, сидя на местах, купца, который съёжился в санях и дрожит от холода.
- Каким вы представляете себе Мороза-Синего носа? Каким будет его костюм? Выражение лица? Где бы вы его расположили по отношению к купцу? В какой позе? Попробуйте показать Мороза-Синего носа таким, каким вы его представляете в этом отрывке.
- А теперь покажем эту "живую картинку" перед классом.

Далее выбираются актеры и происходит показ картины с последующим обсуждением исполнительского мастерства учащихся.

Следующая разновидность драматизации представляет значительный интерес благодаря тому, что помогает с новых, порой неожиданных сторон взглянуть на произведение, попытаться увидеть, вообразить, додумать его содержание. Это составление сценария спектакля с словесным описанием портретов персонажей, декораций, мезансцен, интонации речи персонажей.

Этот прием не требует сложных костюмов, громоздких декораций, утомительных репетиций. Чем проще внешние атрибуты действия, тем ближе оно детскому воображению, тем ярче образы, возникающие в сознании.

Сценарий – это особый жанр литературного произведения, в котором подробно описано (показано) действие. На основе сценария может быть создан спектакль, поставлен кинофильм и т. д. В сценарии обязательно указывается количество сцен спектакля, кратко описывается место действия в каждой сцене, перечисляются действующие лица, каждому из них дается краткая и очень емкая характеристика. Все сцены в сценарии оформляются как диалог между действующими лицами. В ряде случаев диалог сопровождается авторскими пояснениями (ремарками).

Составление сценария спектакля – это довольно сложный вид драматизации, требующий особой подготовительной работы. Прежде всего, детей следует познакомить с новыми для них понятиями: сценарий, сценарист, актер, режиссер, декорации и т. д. Это знакомство удобно совместить с коллективным посещением театра. Во время обсуждения просмотренного спектакля учитель может специально обратить внимание на то, кем и как создается спектакль, кто участвует в его подготовке, какова роль каждого: сценариста, режиссера, декоратора, художника, актеров, костюмеров и т. д. - в этой работе.

Само составление сценария на основе прочитанного произведения с последующим проигрыванием каждой сцены ведется в следующем порядке:

1. Постановка творческой задачи. Обдумывание ее.
2. Выбор из текста отрывков (сцен) для составления сценария.
3. Перечитывание каждого отрывка с попутной редакцией (уточняются и дописываются реплики каждого персонажа и т. д.)
4. Подробное описание места действия в каждой сцене, а также описания декораций к этой сцене.
5. Подробное описание действующих лиц в каждой сцене: их портретов, сценических костюмов, характеров, движений в момент диалога.
6. Коллективный подбор актеров для сцены.
7. Проигрывание сцены перед классом. Обсуждение качества спектакля.

Покажем особенности проведения этого приема при чтении сказки Г. Х. Андерсена "Гадкий утенок".

Всего на изучение этого интересного произведения отводится 3 часа. На первых двух уроках проводится чтение сказки, анализ ее содержания и художественных особенностей, подготовка к выразительному чтению, подробный пересказ. Третий урок полностью посвящается драматизации: составлению сценария и постановке мини-спектакля.

Начинается этот урок с постановки перед учащимися творческой задачи: "Сегодня у нас необычный урок, мы с вами - сценаристы, режиссеры, актеры, художники в нашем будущем спектакле по сказке Г. Х. Андерсена "Гадкий утенок".

Далее учитель проводит специальную работу по уточнению новых для детей понятий: сценарий, сценарист, режиссер, актер, художник, костюмер, декорации, спектакль, сцена и др. Вспоминая недавнее посещение театра, обращаясь к толковому словарю, опираясь на имеющийся жизненный опыт, учащиеся постепенно подходят к их осмыслению:

- Сценарий – это литературно-драматическое произведение, содержащее подробное описание действия и речей персонажа. На основе сценария создается спектакль или кинофильм.

- Сценарист – автор сценария.

- Сцена –

1. Специальная площадка в театре, на которой идет представление.

2. Отдельная часть спектакля, отдельный эпизод в пьесе.

- Режиссер – тот, кто ставит спектакль или снимает кинофильм. Художественный руководитель театральной постановки или фильма.

- Актер – исполнитель ролей в театральной постановке или кинофильме.

- Декорации – живописные изображения или вещи (предметы), которые устанавливаются на сцене во время спектакля. Они помогают зрителю понять, где и когда происходит действие.

- Декораторы – изготовители декораций.

Обсуждение этих понятий помогает учащимся глубже осознать поставленную творческую задачу, настроится на ее решение.

Следующий важный этап работы – определение количества сцен в будущем сценарии. Для этого необходимо еще раз перечитать или бегло пересмотреть текст и отобрать в нем главные моменты действия, содержащие в себе диалог персонажей. В уже упомянутой сказке Г. Х. Андерсена "Гадкий утенок" таких сцен четыре:

- 1) Утенок вылупился из яйца.
- 2) Утка представляет своих детей обитателям птичьего двора.
- 3) Утенок живет на болоте.
- 4) Он превращается в прекрасного лебедя.

Возможно выделение еще одной, пятой, сцены: Утенок живет в избушке с бабушкой и курочкой. Однако следует отметить, что она очень короткая, в ней содержится минимум диалога и поэтому показ ее можно заменить коротким пересказом.

Далее работа ведется последовательной над каждой сценой. Учащиеся определяют ее границы, уточняют место и время действия, количество действующих лиц. Все это оформляется в виде специальной записи:

Г. Х. Андерсен.

Гадкий утенок.

Сценарий спектакля.

Сцена 1.

Действующие лица:

1. Мама Утка.
2. Утята, вылупившиеся из яиц.
3. Большой Утенок, не похожий на остальных утят.

Лето. Заросли лопуха. Утка сидит на гнезде. Она выглядит усталой.

Сцена еще раз перечитывается и редактируется: уточняется, кто из персонажей произносит ту или иную реплику, при необходимости некоторые реплики дописываются или, наоборот, сокращаются. В тексте делаются соответствующие карандашные пометки.

После того, как дети тщательно вывели содержание действия в первой сцене, учитель переходит к обсуждению того, как это действие будет происходить на сцене:

- А теперь представьте себя в роли декораторов. Опишите подробно, какие декорации вы приготовили бы для этой сцены. Вначале найдите и перечитайте, как автор описывает место действия в первой сцене.

- Если бы вы были художниками-костюмерами, какие костюмы, на наш взгляд, необходимы для героев нашего спектакля? Как будет выглядеть Утка? Маленькие Утята? И, наконец, большой Утенок?

- Давайте представим себя также в роли режиссеров будущего спектакля. Как будут двигаться актеры во время сцены? С какой интонацией они будут произносить свои реплики?

Самой большой и сложной в этой сцене будет роль мамы Утки. Учащиеся должны не просто обсудить, как они будут ее исполнять, но и попробовать, сидя на местах, сыграть эту речь. Проходят своеобразные репетиции этой сцены, в ходе которых окончательно складывается представление о том, как ее лучше сыграть, у кого из детей лучше получается та или иная роль и т. д.

Заканчивается работа со сценой ее проигрыванием перед классом. При этом настоящих декораций и костюмов не требуется, можно использовать несколько деталей, которые придадут большую убедительность и выразительность происходящему. После просмотра сцены важно привлечь внимание детей к качеству игры актеров, выбрать лучших, отметить недочеты и т. д.

Примерно в таком же порядке организуется работа с каждой следующей сценой. Домой дети могут получить задание изобразить на бумаге каждую сцену из спектакля, а также подготовить те или иные роли из спектакля.

Этот вид драматизации, как показывает практика, наиболее эффективен, так как, с одной стороны, ближе всех остальных к реальной сценической деятельности, а с другой – не требует значительного дополнительного времени для оформления спектакля, вся работа укладывается в реальные рамки обычного урока чтения в начальной школе.

Развернутое драматическое представление становится естественным продолжением всей предыдущей работы над произведением. Оно требует значительной дополнительной подготовки, которая может занять довольно долгое время: несколько недель и даже месяц. Такое большое представление, большой спектакль – всегда праздник в жизни класса. Оно знаменует собой завершение изучения какой-либо интересной темы по литературному чтению, конец четверти или полугодия (года). Такие праздники могут также завершать изучение отдельных разделов учебной программы.

В подготовку развернутого драматического представления, спектакля, вовлекаются учащиеся всего класса: какая-то группа детей отвечает за подготовку декораций (рисует эскизы, обсуждает варианты, выбирает лучшие, готовит их к постановке), другая группа – может отвечать за костюмы (также рисует эскизы, обсуждает их с артистами и режиссером, подбирает детали и т. д.), и, наконец, основная группа (актеры) под руководством режиссера репетирует спектакль, готовит его к показу.

Формы развернутых драматических представлений могут быть довольно разнообразны. В уже не раз упоминавшейся работе Н. Н. Светловской "Методика внеклассного чтения" (М., 1977 г.) предлагаются, например, также из них: уроки-утренники, уроки - отчеты, устные журналы. Автор книги подробно останавливается на особенностях подготовки таких уроков.

Очень популярной формой является проведение классического урока-спектакля, на котором дети показывают (смотрят) представление спектакля, а затем обсуждают его.

Огромные потенциальные возможности для воспитания и развития детей заложены в кукольном спектакле, еще одной разновидности приема драматизации. Такой спектакль особенно близок сюжетно-ролевой игре, и благодаря этому понятен и интересен младшим школьникам. К сожалению, возможности кукольного театра мало используются на уроках чтения в начальных классах из-за недостаточной материальной базы и не до конца разработанной методики подготовки такого спектакля в условиях урока.

В замечательной книге авторов Т. Н. Караманенко и Ю. Г. Караманенко "Кукольный театр – дошкольникам" (М., 1982 г.) подробно рассматриваются разновидности кукольного театра, а также возможности использования разных видов кукольного спектакля на занятиях в детском саду. Авторы считают наиболее целесообразными для учебных занятий следующие виды: театр картинок, театр игрушек и театр петрушек. Практика показывает, что эти виды кукольного театра могут проводиться и на уроках чтения в начальной школе.

Театр картинок наиболее прост в изготовлении и показе. Он представляет собой плоские изображения героев пьесы и декораций, которые помещаются на фланелеграфе (небольшом картонном экране, обтянутом фланелью или бархатной бумагой). На обратной стороне картинок также крепится кусочек фланели или бархатной (наждачной) бумаги так, чтобы картинки держались на экране. Как правило, театр картинок сопровождает рассказ или пересказ учителем или подготовленным учеником какого-либо небольшого произведения. Театр картинок – это "живые", динамические иллюстрации. Например, учитель рассказывает детям сказку "Колобок" и по ходу рассказа меняет декорации и героев сказки так, чтобы это соответствовало сюжету. Детей очень увлекает такой спектакль, и они с

большим удовольствием повторяют сказку, попутно показывая ее на фланелеграфе. Для подобных спектаклей очень подходят небольшие произведения с несложным сюжетом: сказки "Репка", Лиса и Журавль", Лиса и Волк", "Два Мороза", "Серая шейка"; рассказы "Живая шляпа Н. Носова, "Трусиха" Н. Артюховой; басни И. А. Крылова "Лебедь, Щука и Рак", "Стрекоза и Муравей", "Чиж и Голубь", "Ворона и Лисица", "Волк и Ягненок" и другие произведения.

Театр игрушек в отличие от театра картинок - объемное представление. В таком театре роли "исполняют" реальные детские игрушки: куклы, медведи, зайцы, Чебурашка, Крокодил Гена, Дед Мороз, Снегурочка, доктор Айболит, обезьяна и др. В качестве декораций также используются детские игрушки: домики, посуда, мебель, транспорт и др.

Возможности такого театра ограничены по сравнению с предыдущим, так как не всегда удается подобрать необходимые игрушки для постановки спектакля, однако в программе по литературному чтению есть произведения, при изучении которых подобные постановки возможны: например, сказки "Три медведя", "Маша и Медведь", "У страха глаза велики", "Снегурочка" и другие.

Наиболее популярный и удобный в употреблении вид кукольного театра - театр петрушек. Это классический кукольный театр. Петрушка (по имени главного персонажа народных кукольных представлений) – пальчиковая кукла, изготовленная специальным образом. Голова такой куклы делается из папье-маше или шьется из ткани, а затем раскрашивается. В основании головы оставляется узкое отверстие для указательного пальца. Костюм такой куклы шьется в виде платья-перчатки, в котором оставлены отверстия для большого и среднего пальцев. Такая кукла легко надевается на руку и может совершать разные движения: кланяться, хлопать в ладоши, брать что-то в руки, переносить, разводить руками, изображая удивление и т. д. Дети воспринимают такую куклу как живой персонаж: охотно с ней разговаривают, спорят или договариваются о чем-то, очень ее любят,

жалеют, всегда готовы ей помогать. Кукла Петрушка – удивительный и уникальный персонаж для развития и воспитания ребенка.

Автор настоящей книги хотела бы поделиться с читателями собственным оригинальным опытом организации ненавязчивого педагогического (и человеческого) общения с внучкой Сонечкой с помощью такой куклы – Волка. Когда Сонечке еще не было одного года, Волк уже начал "участвовать" в разных игровых ситуациях: "помогал" ей или, наоборот, что-то ей не "давал", "отбирал" у нее и др. Постепенно, по мере взросления ребенка, ситуации с Волком остановились более разнообразными: Волк был добрым, жадным, сердитым, жалостливыми, голодным, больным, одиноким, смешным, благодарным. "Диалоги" с Волком становились для ребенка естественной речевой ситуацией, способствовали становлению у нее живой диалогической речи (при этом речи очень артистичной, интонационно выразительной, образной). Не менее важным было и то, что это общение помогало ребенку многое понять в жизни, становилось простым и доступным средством формирования жизненно важных нравственных понятий: надо уметь пожалеть, полечить, поделиться, уметь поблагодарить и т. д. Эта игра продолжается уже 5 лет, и пока у ребенка не возникает желания ее прекратить.

Однако вернемся к школьному театру Петрушек. Постановка кукольного спектакля в таком театре строится так же, как и постановка любого другого спектакля. Осложняется она лишь тем, что необходимо приготовить (сшить) куклы и декорации. Важно также обучить детей специальным приемам работы актера за ширмой: приемам "действия" с куклами и декорациями (декорации изготавливаются на специальных длинных палочках – шестах, каждую декорацию держит и передвигает во время действия специально выбранный для этого актер).

Театр Петрушек хорошо использовать при изучении небольших, но ярких, выразительных произведений разных жанров: сказок "Каша из топора", "Гуси-лебеди", "Сказка о рыбаке и рыбке" А. С. Пушкина, "Кот в

сапогах" Г. Х. Андерсена; басен И. А. Крылова, Л. Н. Толстого, рассказов Н. Носова, В. Осеевой и других произведений.

Дополнительные рекомендации об организации классного кукольного театра учитель может найти в интересных статьях, помещенных в журнале "Начальная школа": Н. П. Самарской "Работа классного кукольного театра" // Начальная школа, 1980, № 1, Л. А. Павловой "Работа классного театра кукол" // Начальная школа, 1989, № 7.

Проведение драматизации во всех ее видах способствует пробуждению творческой мысли детей, возникновению желания, потребности к созданию собственных мини драматических произведений - сенок на основе личных наблюдений и жизненного опыта. Это так называемые драматические импровизации – живые, непосредственные диалоги, сочиненные детьми, а затем разыгранные в лицах.

Темы для импровизаций рождаются сами собой, естественно, в процессе анализа художественных произведений или же в ходе обсуждения каких-то событий из жизни класса. Тема на первых порах коллективно обдумывается, выясняется обстановка действия, количество и характер действующих лиц, записывается диалог. После этого сценка проигрывается.

Несколько уроков (1-2) следует отвести обучению детей составлению сценки, записи ее, правильному оформлению диалога.

Затем уже надо поощрять индивидуальное творчество детей, давая задания самостоятельно составить и подготовить сценку на заданную тему. Чаще такие задания предлагаются не отдельным ученикам, а группам учеников (5-6 человек), где все – авторы, режиссеры, артисты. На уроках сценки проигрываются, оцениваются, рецензируются. Каждая группа имеет ведущего, который представляет сценку: объявляет тему, вводит зрителей в условную обстановку действия, знакомит с действующими лицами. Эту работу можно проводить на уроках внеклассного чтения, развития речи или же на некоторых внеклассных мероприятиях из-за дефицита времени на уроках чтения.

Темы для драматических импровизаций могут быть самыми разнообразными:

Мы нашли котенка

Жадина

Оля заболела

Разговор с кондуктором.

Очень часто тему может подсказать пословица:

Друг тот, который в беде поможет.

Дело мастера боится.

У страха глаза велики.

Семь раз примерь, а один отрежь.

Поспешишь - людей насмешит.

Под лежачий камень и вода не течет.

Вот, например, какая сценка была сочинена третьеклассниками коллективно на уроке развития речи.

Тема сценки: "Поспешишь - людей насмешит".

Действующие лица:

Коля - ученик 3 класса.

Миша, Дима - его одноклассники.

Действие происходит на перемене в классе, перед уроком труда. Дети готовят выставку своих поделок, которые они изготовили дома. У Миши и Димы поделки выполнены аккуратно, оригинально, а у Коли - наспех, кое-как.

Миша. Какая, Дима, у тебя поделка интересная. Давай ее повыше поставим, так, чтобы все в классе смогли ею полюбоваться.

Дима. Да, вчера целый вечер мастерил. Папа с мамой мне тоже советы давали, как лучше сделать. Я так увлекся, что не заметил, как время пролетело. Самому понравилось. А у тебя, Миша, тоже очень хорошая поделка.

Миша. Коля, а у тебя что это такое?

Коля. Как что? Не видишь разве? Тоже поделка получилась. Просто у меня времени не хватило ее как следует доделать, я торопился, чтобы успеть во дворе футбол погонять.

Дима. Да-а, это ни на что не похоже. Убери ее с выставки, а то ребята засмеют. Недаром говорят: "Поспешись - людей насмешишь".

Разумеется, достоинства художественной формы сценки оставляют желать лучшего, однако значение подобной работы велико: оно состоит, прежде всего, в развитии творческих и речевых способностей ребенка, а также в формировании и детей активного, действенного отношения к происходящему. Событие, положенное в основу сценки, близко детям, подобное часто происходит на их глазах, а потому, обдумывая отдельные детали действия сценки, отношение разных ребят к случившемуся, они обогащаются нравственно.

Вопросы для обсуждения:

1. Определите понятие «драматизация» перечислите основные разновидности этого приема, используемые на уроках чтения.

2. Охарактеризуйте подготовительные упражнения, предшествующие собственно драматизации. Опирайтесь при этом на известные статьи О. В. Кубасовой.

3. Опишите общий порядок подготовки учащихся к драматизации. Обоснуйте необходимость и целесообразность каждого этапа работы.

4. На конкретных примерах покажите особенности проведения чтения по ролям с предварительным обсуждением интонации исполнения роли каждого персонажа. Разработайте соответствующие фрагменты уроков чтения (хрестоматия, произведения - на выбор).

5. Что входит в понятие «портрет персонажа»? Что значит «словесный портрет персонажа»? Как объяснить это понятие учащимся?

6. Подберите произведения (2-3), при изучении которых целесообразно использовать чтение по ролям с предварительным словесным описанием портретов персонажей и обсуждением интонации исполнения каждой роли. Составьте соответствующие фрагменты уроков.

7. Чем "живые картины" к произведению напоминают иллюстрацию, а чем от нее отличаются? На конкретных примерах покажите, как использовать на уроке чтения прием постановки "живых картин" к произведению?

8. Определите понятие: сценарий, сценарист, сцена, режиссер, актер, декорации, декоратор, костюмеры. Проверьте себя по толковому словарю.

9. Как познакомить учащихся с перечисленными выше понятиями? Составьте соответствующие рекомендации и конспект беседы с учениками после посещенного ими театрального спектакля.

10. Перечислите основные этапы подготовки учащихся к составлению сценария на основе прочитанного произведения. На конкретных примерах покажите, как организуется эта работа на уроках чтения.

11. Перечислите основные разновидности кукольного театра, охарактеризуйте особенности каждого из них.

12. Подберите соответствующие произведения и составьте конспект урока подготовки кукольного спектакля (театр Петрушек).

13. Составьте 10-12 тем для драматических импровизаций, которые можно предложить детям начальных классов. Сочините сами несколько сценок (на выбор). Опробуйте этот прием работы на уроках развития речи или на внеклассных занятиях.

3. Пересказ и рассказывание на уроках литературного чтения.

Пересказом в методике принято называть устную передачу содержания какого-либо прозаического произведения. Роль пересказа в обучении младших школьников трудно переоценить. Буквально на всех этапах становления начальной школы пересказ рассматривается как один из основных и ведущих приемов работы с текстом художественного произведения на уроках чтения. И это не случайно. Пересказывая текст, ребенок осмысливает его содержание: тему, основную цепочку событий, отдельные характерные детали повествования, главную авторскую мысль. Кроме того, что не менее важно, пересказ помогает активно воспринять

специфические особенности языка произведения, овладеть ими, научиться использовать их в живой речевой практике. Пересказ является первым опытом становления монологической речи в младшем школьном возрасте. Авторский текст выступает в данном случае в качестве идеального образца оформления речевого высказывания: образца осмысления темы, передачи логики повествования, раскрытия кульминации, характеристики действующих лиц, описания пейзажа, интерьера и так далее.

Очень важно, что эти речевые особенности воспринимаются ребенком непосредственно, через соприкосновение с образцом-текстом художественного произведения. Известно, что образец, следование образцу в младшем школьном возрасте является одним из наиболее эффективных и действенных приемов обучения. Почти всякое обучение начинается с деятельности по образцу. При этом использование разных видов пересказа позволяет учителю преодолеть возможные шаблоны в организации учебной деятельности детей, позволяет варьировать способы передачи содержания, тем самым активизируя творческие способности ребенка.

Немалую роль играет пересказ и в воспитании детей. Пересказ является активным, действенным приемом работы с текстом. Пересказчик только тогда хорошо справится со своим заданием, если сумеет не только подробно передать содержание, но и выразить свое понимание и, что особенно важно, оценку этого содержания. Таким образом, пересказ заостряет необходимость понимания идеи текста, мотивов поступков действующих лиц. Все это, в конечном итоге, помогает ученику осознать нравственную сторону повествования, сформировать необходимые нравственные убеждения. Пересказ помогает оформить и эстетические чувства, эстетический вкус ученика. Приобщение детей с помощью пересказа к подлинным образцам литературного творчества, классическим образцам русской и зарубежной словесности формирует у ученика чувство прекрасного в искусстве, позволяет ему в будущем противодействовать напору пошлости и безвкусицы в массовой культуре.

Очевидно, что достижение всех этих результатов возможно, если для пересказа учащимся предлагаются действительно образцовые тексты. К счастью, их немало в современных хрестоматиях по литературному чтению для начальной школы.

В практике начальной школы накоплено большое разнообразие видов пересказа. Основным принципом выделения видов является способ передачи образцового текста при его пересказе. На этом основании выделяют:

- Подробный, близкий к тексту-образцу пересказ. При этом пересказе исходный текст воспроизводится рассказчиком почти полностью, очень подробно, с сохранением всех мельчайших деталей повествования и, что особенно важно, сохранением авторской лексики, авторского стиля изложения. Такой пересказ используется уже в 1 классе, начиная с периода обучения грамоте, на протяжении всех лет начального обучения. Он хорош при изучении отдельных жанров, например, сказок, как народных, так и авторских, которые традиционно отличались тем, что передавались, пересказывались из "уст в уста" очень подробно, неторопливо. Этот вид пересказа используется и при работе с небольшими, но емкими, яркими рассказами, в которых небольшую часть повествования занимает диалог (его, как известно пересказывать неудобно), довольно часто – это так называемые "поэтические" рассказы с описанием природы (И. Соколова-Микитова, В. Бианки, Е. Черушина, Г. Скребицкого и др.).

- Выборочный пересказ отличается от предыдущего вида пересказа только тем, что предполагает передачу не всего текста, а какой-либо его части (описание какого-то отдельного события в произведении, характеристика одного из персонажей, пересказ эпизода, относящегося к текстовой иллюстрации и т. д.). Этот вид пересказа очень удобен, так как не занимает много времени, а потому может быть включен в анализ произведения, и при этом выполняет все функции пересказа. Выборочный пересказ, в связи с этим, универсален, он может применяться при изучении любого произведения с 1 по 4 класс.

- Сжатый, или краткий, пересказ. Название говорит само за себя: этот пересказ требует сокращенной передачи текста, выбора из него только самого важного, главного, что имеет отношение к основной сюжетной мысли, а также к авторской идеи повествования. Этот вид пересказа труден для учащихся начальных классов, так как предполагает абстрагирование, отвлечение от конкретного текста, умение отделить главное от второстепенного, неважного, что, как показывает практика, довольно сложно для младших школьников в силу преобладания у них конкретно-образного мышления. В соответствии с действующими программами обучение сжато пересказу начинается в 3 классе, когда дети в основном владеют умениями пересказывать текст. На специальном уроке следует познакомить детей с особенностями сжатого пересказа, показать им конкретные приемы сокращения текста при таком пересказе, чтобы они в дальнейшем успешно пользовались этими приемами. Сжатый пересказ очень удобен при изучении крупных по объему произведений. Часто он используется на занятиях внеклассным чтением.

- Творческий пересказ, или рассказывание. Творческий пересказ, который в методической литературе часто называют "рассказыванием" – наиболее оригинальный и интересный из всех видов пересказа. Это обусловлено самой его сущностью, которая состоит в том, чтобы не просто передать содержание текста в исходном виде, но творчески его переработать в соответствии с поставленной задачей. Способы творческой переработки текста могут быть разными. Это зависит от разновидности творческого пересказа. Рассмотрим их более подробно

1. Пересказ с изменением лица рассказчика. Возможны два варианта: пересказ с изменением 1-го лица на 3-е (или 3-е на 1-ое) и пересказ от лица какого-либо персонажа художественного произведения. Первый вариант используется там и тогда, когда в авторском тексте повествование ведется от 1-го лица. Это, например, такие рассказы: В. Драгунского "Шляпа гроссмейстера", М. Пришвина "Ребята и утята", К. Паустовского

"Заботливый цветок", Л. Н. Толстого "Как меня в лесу застала гроза". В этом случае учитель ставит перед детьми задачу при пересказе изменить 1-е лицо повествования на 3-е. Обсуждается, как именно в тексте можно назвать рассказчика: автор, по имени, писатель, путешественник и др. Переработка текста в данном случае будет незначительная: дети сохраняют всю канву и стилистику повествования, производя в нем только лексическую и отчасти грамматическую правку.

Более сложным будет следующий вариант этого пересказа: изменение лица рассказчика с 3-его на 1-ое. Этот вариант пересказа в методике получил особое название: пересказ с установкой "Вообрази, что ты был очевидцем происшедшего". Для такого пересказа подходят небольшие произведения с лаконичным сюжетом, ограниченным количеством действующих лиц, когда рассказчик-повествователь находится как бы в стороне от описываемых событий, непосредственно в них не участвует. Это, например, такие произведения из программы для начальной школы, как басня Л. Н. Толстого "Отец и сыновья", рассказы "Котенок", "Филиппок", рассказы Н. Носова "Заплата" В. Осеевой "Волшебное слово", "Синие листья", Н. Артюховой "Трусиха", "Большая береза" и другие.

При подготовке к этому виду пересказа учитель предлагает детям представить себя на месте одного из основных участников событий и пересказать текст от 1-го лица – очевидца происшедшего. В данном случае от детей требуется не только стилистическая, но и небольшая содержательная редакция текста: что-то выделить в повествовании, что-то, наоборот, убрать, добавить описание своих впечатлений от происходящего и т. д.

Наконец, третий вариант этого вида пересказа будет наиболее сложным, а потому и интересным детям. Это пересказ от лица какого-либо персонажа произведения. На первый взгляд, может показаться, что он ничем не отличается от предыдущего варианта. Но это может показаться только на первый взгляд. На самом деле, это пересказ во многом от него отличается.

В данном случае от детей будет требоваться не только и не столько стилистическая переработка исходного текста, но значительное изменение его содержания. Творческая задача, которую ставит учитель перед детьми, готовя такой пересказ, оформляется таким образом, чтобы дети включились в творческий процесс перестройки, переосмысления содержания повествования с позиции какого-то действующего лица. При этом необходимо постараться как бы "увидеть" происходящее его глазами, оценить это происходящее, участвовать в нем как рассказчик, от лица которого ведется повествование.

Практика показывает, что для того, чтобы этот вариант творческого пересказа получился успешным, необходимо соблюсти несколько методических условий. Во-первых, надо тщательно и обдуманно отобрать текст. Не всякое художественное произведение в данном случае подходит. Предпочтение следует отдавать небольшим произведениям (сказкам или рассказам) с ярким сюжетом, в котором четко очерчен конфликт и так же четко обрисованы характеры действующих лиц. Во-вторых, желательно, чтобы персонаж, от которого будет вестись повествование, выделялся из окружающих в чем-то, был несколько необычным (по своему характеру, поступкам, отношению к окружающим). Тогда при пересказе дети смогут заострить, по-особому описать события в рассказе, и пересказ получится действительно творческим, оригинальным.

Приведем несколько примеров:

- пересказ сказки М. Горького "Воробьишка" от лица Пудика, Воробьихи-мамы или Кошки;
- пересказ отрывков из сказки Соколова-Микитова "Серая Шейка" от лица Серой Шейки или, например, Лисы;
- пересказ рассказа Л. Н. Толстого "Прыжок" от лица мальчика или его отца - капитана корабля;
- пересказ рассказа Н. Носова "Живая шляпа" от лица кота Васьки;
- пересказ рассказа Н. Носова "На горке" от лица Котьки Чижова;

- пересказ отрывков из рассказа В. Осеевой "Волшебное слово" от лица бабушки, сестры Павлика Лены;
- пересказ рассказа Н. Артюховой "Трусиха" от лица девочки Вали.

Следующая разновидность творческого пересказа - пересказ с творческим дополнением и развитием сюжета. Этот вид пересказа всегда был достаточно популярен в учительской практике, но в последнее время он стал особенно востребованным. Современные школьные хрестоматии по литературному чтению (например, хрестоматия О. В. Кубасовой "Литературное чтение. Любимые страницы"), начиная с 1 класса, специально предлагают учащимся задания для такого пересказа.

Подготовка к пересказу.

Практика показывает, что качество пересказов, составленных детьми, во многом зависит от того, насколько методически правильно и продуманно учитель организовал подготовку учащихся.

Подготовка к пересказу как одному из видов творческой речевой работы на уроках чтения, так же, как подготовка к другим видам творческих работ, строится на основе учета закономерностей "протекания" творческой деятельности и включает в себя соответственно следующие этапы:

1. Постановка творческой задачи. Этот этап предполагает, насколько это возможно, мотивацию творческой деятельности детей, а также знакомство с видом пересказа, который учащимся предстоит составлять. Выбор вида пересказа обусловлен рядом факторов: периодом обучения, уровнем читательской и речевой подготовки учащихся класса и отдельных учеников, степенью "обученности" их пересказу и рассказыванию, особенностями изучаемого произведения. Учитель специально делает акцент на названии вида пересказа, объясняет детям (или вспоминает с ними) смысл названия, а также обязательно обсуждает, как лучше подготовиться к пересказу этого вида.

2. Обращение к тексту произведения с целью отбора из него того материала, который необходим для пересказа. Для этого текст перечитывается (или бегло пересматривается), учитель обсуждает с детьми, какой материал будет необходим в пересказе, а какие эпизоды будут лишними, необязательными.

3. Структурирование материала. Составление плана будущего пересказа. Этот этап очень важен. Умение планировать будущее высказывание относится к наиболее значимым речевым умениям, от уровня сформированности которого напрямую зависит уровень речевого развития учащихся в целом. Согласно действующим программам по литературному чтению для начальной школы, формы работы по составлению плана могут быть разнообразными: детям может быть предложен готовый план, так называемый "деформированный" план, в котором необходимо вначале что-то исправить, дополнить, изменить, а затем только использовать для подготовки к пересказу; дети могут коллективно, под руководством учителя составить план, и, наконец, план может быть составлен индивидуально, самостоятельно. Выбор формы работы с планом зависит прежде всего от возраста учащихся, от того, насколько они овладели данным приемом работы.

В методике накоплено значительное разнообразие видов плана:

- картинный, когда к каждой части текста подбираются (или рисуются) соответствующие иллюстрации;
- повествовательный, когда пункты плана озаглавлены повествовательными предложениями;
- вопросный, когда пункты плана озаглавлены вопросительными предложениями;
- цитатный, когда в качестве заголовков пунктов плана подобраны соответствующие цитаты из текста;

- мимический, когда к каждой части текста подобрано мимическое изображение персонажа, соответствующее его настроению в данный момент повествования.

Желательно познакомить детей с разными видами плана и использовать все это разнообразие при подготовке к пересказу.

4. Пересказ текста по пунктам плана (если это необходимо) и целиком.

5. Анализ качества детских пересказов. При анализе качества пересказов важно опираться на некоторые объективные критерии, само выделение и использование которых будет служить дополнительным обучающим приемом. В качестве основных критериев оценки детских пересказов могут быть использованы следующие:

- Соответствие пересказа заданному виду.
- Логичность, последовательность повествования, соответствие пересказа плану;
- Языковое оформление: яркость, выразительность, образность языка, сохранение авторского стиля и авторской лексики, речевые ошибки.

На конкретных примерах покажем, как практически организуется подготовка к пересказам разных видов.

Подробный пересказ рассказа Л. Толстого "Лебеди" (2 класс)

- Ребята, а сейчас давайте подготовимся подробно пересказать рассказ Л. Толстого. Что значит "пересказать подробно"?

- Как мы будем готовиться к этому пересказу? (Так как эту работу учащиеся выполняют не впервые, они сами в состоянии определить сущность данного вида пересказа и отметить особенности подготовительной работы к нему).

- Составим план пересказа. Какой вид плана лучше выбрать? (В результате обсуждения дети приходят к выводу о том, что наиболее интересными будут два вида плана: картинный и цитатный).

- Составим два вида плана: картинный и цитатный. Как составить план? Что для этого нужно прежде всего сделать? (Перечитать или пересмотреть текст и решить, на сколько смысловых частей его можно поделить).

- Перечитайте текст. Как, по-вашему, сколько частей можно выделить в этом рассказе? (6 частей).

- О чем говорится в первой части рассказа? (О том, как лебеди день и ночь, не отдыхая, летели над морем).

- Какую иллюстрацию вы нарисовали бы к этой части рассказа? (Подробно описывается содержание словесной иллюстрации).

- Найдите в тексте этой части строчки, которыми можно было бы озаглавить всю часть.

1. "Лебеди летели над родной стороной в теплые земли".

Далее работа над планом проводится так же. В результате дети составляют картинный и цитатный планы рассказа:

2. "Силы молодого лебедя ослабели".

2. Он "опустился на воду и сложил крылья".

3. "Лебедь закрыл глаза..."

4. "Перед зарей легкий ветерок" разбудил его.

5. "Он взмахнул крыльями ... и полетел..."

После составления плана учащиеся пересказывают текст и обсуждают качество пересказов.

Пересказ от лица литературного персонажа.

Рассказ Н. М. Артюховой "Трусиха". Пересказ от лица Вали.

1. Постановка творческой задачи. Обсуждение с детьми того, что значит пересказать текст от лица какого-либо литературного персонажа. Выбор персонажа их рассказа "Трусиха", от лица которого можно пересказать весь текст, кто был очевидцем, а также главным участником происходящего. По-видимому, дети выберут в качестве рассказчицы Валию - самый яркий персонаж рассказа.

2. Перечитывание (пересматривание) текста рассказа под углом зрения поставленной творческой задачи: отбор из текста того материала, который войдет в пересказ, и, наоборот, того, который окажется лишним, ненужным.
3. Структурирование материала (составление плана будущего пересказа), обсуждение содержания каждой части, подбор лексических средств.

План пересказа может быть примерно следующим:

1. Во дворе меня звали трусихой, потому что я боялась мышей и гусениц.
 2. Однажды мы с Андрюшкой, моим младшим братом, играли на большой куче песка.
 3. Вдруг мы услышали крик.
 4. Ребята бросились врассыпную, только Андрюша остался на месте.
 5. Я стала у ворот крепости.
 6. Я крикнула Лохмачу: "Пошел вон".
 7. Сторож догнал Лохмача и увел со двора.
 8. Ребята окружили меня, а я плакала навзрыд, потому что очень испугалась.
4. Составление пересказа (по частям и целиком) Анализ качества пересказов.

Вопросы для обсуждения:

1. Что понимают под пересказом текста. Какова роль пересказов в обучении и воспитании детей?
2. Какие виды пересказов выделяют в методике? Охарактеризуйте подробно пересказ каждого вида.
3. Чем следует руководствоваться при выборе вида пересказа для урока чтения? Покажите это на конкретных примерах текстов из разных хрестоматий по чтению.

4. Как организуется подготовка к пересказу? Какие этапы выделяют? Каково содержание работы на каждом этапе?
5. Какова роль плана в подготовке пересказа? Перечислите основные виды плана, кратко определите каждый вид.
6. По каким критериям вы будете оценивать качество пересказов, составленных учащимися?
7. Разработайте фрагменты уроков чтения - подготовка и проведение пересказов разных видов.

Вопросы и задания для самостоятельной работы к разделу

1. Перечислите основные критерии отбора и расположения текстов в хрестоматиях по литературному чтению. Раскройте содержание тематического принципа. Приведите примеры его реализации в разных хрестоматиях.
2. Перечислите основные принципы отбора и расположения текстов в хрестоматиях по литературному чтению. Раскройте содержание литературно-художественного принципа. Приведите примеры его реализации в разных хрестоматиях.
3. Охарактеризуйте основные особенности методического аппарата хрестоматии по литературному чтению «Родная речь» Л.Ф. Климановой, М.В. Головановой и др. Подтвердите свои рассуждения примерами.
4. Какие приемы работы над беглостью чтения предлагаются в хрестоматии по литературному чтению «Мои любимые страницы» О.В. Кубасовой? Перечислите, раскройте содержание 1-2 приемов (по Вашему выбору).
5. Перечислите основные приемы работы над правильностью чтения, которые содержатся в хрестоматии по литературному чтению «Мои

любимые страницы» О.В. Кубасовой. Раскройте содержание 1-2 приемов (по Вашему выбору).

6. Какие уровни осмысления текста выделяют современные ученые? Перечислите. Составьте по 2-3 вопроса, направленные на:

- усвоение фактического содержания произведения;
- установление причинно-следственных отношений в произведении;
- выявление эстетической оценки прочитанного.

В качестве примера используйте рассказ В. Осеевой «Хорошее» из хрестоматии О.В. Кубасовой (2 кл., ч. 2, с. 96).

7. Найдите и исправьте ошибки в разметке текста для выразительного его исполнения:

Вот уж снег | последний в поле тает, |

Теплый пар | восходит от земли, |

И кувшинчик синий расцветает, |

И зовут друг друга журавли. ||

А.К. Толстой

Прочитайте выразительно исправленный Вами вариант стихотворения. Разработайте фрагмент урока: разметка текста стихотворения при подготовке учащихся к его выразительному исполнению.

8. Раскройте содержание приема антиципации. Каково его назначение в процессе воспитания квалифицированного читателя? На разных примерах из хрестоматии по литературному чтению «Родная речь» Л.Ф. Климановой и др. покажите варианты использования этого приема на уроках литературного чтения.

9. В стихотворении С. Есенина «Черемуха» (хрестоматия О.В. Кубасовой, 2 кл., ч. 2, с. 73) выделите все изобразительно-выразительные средства

языка, используемые автором. Перечислите основные приемы работы над тропами. Составьте фрагмент урока: анализ языка стихотворения С. Есенина.

10. Прочитайте сказку М. Пляцковского «Как утенок свою тень потерял» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 2 кл., ч. 2, с. 115). Определите ее тему и идею. Какие приемы работы по обучению детей составлению плана сказки предлагает автор учебника? Разработайте фрагмент урока: исправление деформированного картинного плана текста.
11. Прочитайте рассказ Е. Пермяка «Самое страшное» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 2 кл., ч. 2, с. 174). Определите его тему и идею. Составьте фрагмент урока чтения: анализ содержания рассказа.
12. Прочитайте басню И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 1, с. 35). Определите тему и идею басни. Составьте фрагмент урока чтения: анализ басни с целью уяснения ее идеи.
13. Прочитайте рассказ В. Осеевой «Волшебное слово» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 1, с. 168). Определите его тему и идею. Выберите отрывок для инсценирования. Составьте фрагмент урока: чтение отрывка рассказа по ролям с предварительным обсуждением портретов героев и интонации их речи.
14. Прочитайте стихотворение А.С. Пушкина «Осень» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 1, с. 160). Произведите его литературоведческий анализ. Раскройте содержание основных приемов работы над языком стихотворения: выборочное чтение, обсуждение значения слов и выражений, словесное иллюстрирование,

лингвистический эксперимент и т.д. Приведите примеры использования этих приемов при анализе стихотворения.

15. Прочитайте стихотворение С. Баруздина «Бревно» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 1, с. 15). Определите его тему и идею. Разработайте фрагмент урока: анализ содержания стихотворения. Какие приемы анализа вы используете?
16. Дайте определение понятия «словесное иллюстрирование». Опишите порядок подготовительной работы учащихся к иллюстрированию текста. Составьте фрагмент урока чтения: словесное иллюстрирование стихотворения С. Есенина «Береза» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 2, с. 135).
17. Прочитайте стихотворение Ф. Тютчева «Зима недаром злится» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 3, с. 118). Разработайте фрагмент урока: анализ содержания и языка лирического стихотворения с использованием приема словесного иллюстрирования.
18. Опишите порядок подготовки учащихся к подробному пересказу текста. Разработайте фрагмент урока чтения: подготовка учащихся к подробному пересказу рассказа Л. Пантелеева «Честное слово» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 1, с. 137).
19. При подготовке к чтению басен одна из задач – оживить представления детей о животных-персонажах. Определите, на каких признаках действующих лиц нужно остановиться и как это сделать перед чтением басен И.А. Крылова «Ворона и Лисица», «Слон и Моська». Подготовьте соответствующие вопросы.

20. Сформулируйте задачи, которые необходимо решить учителю на этапе подготовки учащихся к чтению стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 2, с. 139). Какие методы, приемы и дидактические средства учитель использует для решения поставленных задач? (Перечислите, кратко характеризуя каждый.)
21. Прочитайте рассказ В. Осеевой «Печень» (О.В. Кубасова, Литературное чтение, 3 кл., ч. 3, с. 38). Определите его тему и идею. Составьте фрагмент урока: анализ рассказа с целью уяснения его нравственного содержания. Какие приемы работы с текстом Вы используете?

ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

1. Абакумов С. И. Творческое чтение: Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. [Текст] - Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925 г.
2. Аббакумов С.И. Творческое чтение – М.,1925
3. Абдуллина А. А. Детское иллюстрирование как один из приемов работы над произведением [Текст] // Начальная школа, 1980, № 4.
4. Абдуллина А. А. Приемы анализа художественных произведений. [Текст] // Начальная школа, 1983, № 2.
5. Абдуллина А. А. Формирование умения воссоздать художественные образы в процессе чтения литературных произведений (1-3 кл.): [Текст] Автореферат канд.диссерт. - М., 1977.
6. Адамович Е. А. Объяснительное чтение в начальной школе. [Текст] – 3-е Изд-е. - М., 1954.
7. Адамович Е. А., Яковлева В. И. Чтение в начальных классах. [Текст] - М., 1967.
8. Асташов И. А. Текстовая иллюстрация как средство формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности [Текст] // Начальная школа, 1991, № 7.
9. Афанасьев П. О. Методика чтения и работы с книгой в начальной школе. [Текст] - М., 1932.
10. Афанасьев П. О. Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. [Текст] - М., 1941.
11. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. [Текст] - М., 1913.
12. Балталон Ц.П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе - М.,1901

13. Бархин К. Б. Живое слово: Рабочая книга по развитию речи: [Текст] Ч.1,2,3,4. - М.-Л., 1929.
14. Бархин К. Б. Развитие речи в начальной школе. [Текст] - М., 1934.
15. Бархин К. Б. Творческая работа по родному языку. [Текст] - Украина, 1924.
16. Бершанская О.Н. Обучение постановке вопросов к произведению на уроках литературного чтения// Начальная школа, 2012, №7
17. Бунеева Е.В. Еще раз о работе с текстом на уроках чтения// начальная школа+ до и после, 1999, №10
18. Бунеева Е.В. Еще раз о работе с текстом на уроке чтения // Начальная школа, 1999 г., № 10
19. Бушуева Л. С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников [Текст] //Начальная школа + до и после, 2003, № 8.
20. Вакуленко Е.А. Организация учебного диалога на уроках литературного чтения// Начальная школа, 2012,№5
21. Вопросы методики чтения [Текст] /Под ред. В. Г. Горецкого. - М., 1964.
22. Вороничев О.Е. Секрет очарования (о творческом методе лингвистического анализа текста)// Начальная школа+ до и после, 2008, №3
23. Выгодский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: [Текст] Психологический очерк. - М., 1967.
24. Галактионова Т.Г. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю: пособие для детских общеобразовательных учреждений – М.,2011
25. Гаркунова И. Л. Вопросы и задания для уроков чтения в 1-3 кл. [Текст] - М., 1979.
26. Гвоздев А. И. Вопросы изучения детской речи. [Текст] - М., 1965.
27. Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: учебное пособие - М.,2007г.
28. Глоцер В. Дети пишут стихи М., 1964
29. Глоцер В. Л. Дети пишут стихи: Книга о детском литературном творчестве. [Текст] - М., 1964.

30. Голованова М. В., Горецкий В. Г., Климанова Л. Ф. Родная речь: Учебник по чтению для учащихся начальной школы. [Текст] 1,2,3,4 кл.- М., 2007.
31. Горбушина Л.А. обучение выразительному чтению младших школьников – М.,1981
32. Граник Г.Г. и др. Когда книга учит М.,1988
33. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению - М.,1953
34. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие – М.,2007 г.
35. Занков Л. В. Беседы с учителем: Вопросы обучения в начальных классах. [Текст] - М., 1970.
36. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. [Текст] - М., 1968.
37. Занков Л. В. О начальном обучении. [Текст] - М., 1963.
38. Земская Л. И. Музыка и картина на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1970, № 1.
39. Изюминская Л. И. Методика формирования умения составлять план [Текст] // Начальная школа, 1990, № 12.
40. Каноныкин Н. П., Щербакова И.П. Методика преподавания русского языка в начальной школе. [Текст] - М.-Л., 1955.
41. Караманенко Т. Н., Караманенко Ю.Г. Кукольный театр - дошкольникам. [Текст] - М., 1982.
42. Карепина Л. Ф. Работа с иллюстрациями на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1990, № 2.
43. Карпова А. Ф. Некоторые особенности воображения первоклассников [Текст] - В сб. Учение и развитие школьников. /Под ред. Проф. А. Н. Конева. - Волгоград, 1980.
44. Кинжибалова Т.Н. Правила дружбы, или о воспитательном значении уроков литературного чтения// Начальная школа, 2010, №3
45. Козлова Н. И. Развитие литературного творчества у младших школьников [Текст] // Начальная школа, 1981, № 9.

46. Кочаровская З. Д. Краткий пересказ в начальных классах [Текст] // Начальная школа, 1981, № 5.
47. Кубасова О. В. Любимые страницы: [Текст] Учебник для 1,2, 3,4 классов по литературному чтению. - Смоленск, 2002.
48. Кубасова О. В. Прием драматизации на уроках обучения грамоте [Текст] // Начальная школа, 1985, № 4.
49. Кубасова О. В. Прием драматизации на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1985, № 12.
50. Кубасова О. В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1991, № 9.
51. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. – М.: Прогресс – Традиция, 2003 г.
52. Лазарева В.Н. технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе – М., 2006 г.
53. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. [Текст] - М., 1994.
54. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем – М..1994
55. Липкина А. И., Оморокова М. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальной школе. [Текст] - М., 1967.
56. Львов М. Р. Развитие речи учащихся в начальной школе: Хрестоматия. [Текст] - М., 1975.
57. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. [Текст] - М., 1975.
58. Львов М. Р. Школа творческого мышления. [Текст] - М., 1993.
59. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. [Текст] - М., 2000.
60. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. [Текст] - М., 1987 г.

61. Львова М. Е. Игра-драматизация как средство обучения выразительной речи [Текст] // Начальная школа, 1982, № 6.
62. Львова М. Е. Обучение связной речи по картине М. Врубеля "Царевна-Лебедь" [Текст] // Начальная школа, 1981, № 3.
63. Малахова О.В. Творческая мастерская по литературному чтению //Начальная школа,2012, №9
64. Мали Л. Д. Обучение школьников основным видам творческих работ . [Текст]// Начальная школа, 1985, № 3.
65. Мали Л. Д. Организация творческой деятельности учащихся на уроках чтения. [Текст] - В сб. Развитие речи младших школьников /Под ред. М. Р. Львова. - М., 1983.
66. Мали Л. Д. Формирование представлений об основных видах творческих работ на уроках чтения. [Текст] - В сб. Проблемы развития речи учащихся начальных классов /Под ред. М. Р. Львова. - М., 1985.
67. Мали Л. Д. Элементы драматизации на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1981, № 3.
68. Мали Л.Д. Коммуникативно–деятельностный подход на уроках чтения в начальной школе// Начальная школа+ до и после, 2012, №8
69. Мали Л.Д. Творческие работы на уроках литературного чтения в начальных классах – Пенза,2010
70. Матвеева Е.И. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы) – 3-е изд. – М., 2012 г.
71. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения – М., 2012 г.
72. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе – М..2012
73. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студентов высших учебных заведений / М.П.Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной.- М., 2010. - 288 с.

74. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей [Текст] /Под ред.. Т. А. Ладыженской. - М., 1970.
75. Миронова Н.А. Модели уроков литературного слушания в 1 классе//Начальная школа, 2011,№11
76. Миханова Е. Н., Дударь Э. Г. Игра в театр [Текст] // Начальная школа ±, 2003, № 7.
77. Никифорова Б.М. Восприятие художественной литературы школьниками – М., 1972 г.
78. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. [Текст] - М., 1979.
79. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. [Текст] - М., 1972.
80. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы – М.,1972
81. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников – М.,1997
82. Основы методики начального обучения русскому языку. [Текст] /Под ред. Н. С. Рождественского. - М., 1965.
83. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. [Текст] - М., 1976.
84. Пономарев Я. А. Психология творчества. [Текст] - М., 1976.
85. Психологические исследования творческой деятельности. [Текст] /Под ред. О.К.Тихомирова. - М., 1975.
86. Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. [Текст] - М., 1947.
87. Редозубов С. П. Чтение в начальной школе: Сборник трудов методистов конца 19 и начала 20 века. [Текст] - М., 1949.
88. Речь. Речь. Речь.: Книга для учителей начальных классов по развитию речи учащихся. [Текст] /Под ред. Т.А. Ладыженской. - М., 1983.
89. Родари Д. Грамматика фантазии. [Текст] - М., 1978.

90. Руфин И. И. Школьное литературное творчество. [Текст] - М., 1929.
91. Самарская Н. П. Работа классного кукольного театра. [Текст] // Начальная школа, 1980, № 1.
92. Самыкина С.В. Формирование читательской компетентности: проектные задачи по литературному чтению// Начальная школа, 2012, №7
93. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. [Текст] - М., 1977.
94. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование. [Текст] - М., 1980.
95. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение. [Текст] - М., 1999.
96. Светловская Н.Н Методика внеклассного чтения – М.,1977
97. Соловьева Е. Е. Игра - драматизация в школе. [Текст] - М., 1924.
98. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. [Текст] - М., 1983.
99. Стефаненко Н.А. Нравственно – этическая оценка поступка литературного героя//Начальная школа, 2011, №11
100. Столыпина Н.В. Формирование читательских умений через анализ литературного произведения // Начальная школа.+ до и после, 2011, №1
101. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям: Избранные произведения в 5-ти томах. [Текст] - Киев, 1979-1980.
102. Сушкина Н.В. Исследовательская работа по литературному чтению//Начальная школа, 2011, № 12
103. Таркина Т.И. Формирование аналитического мышления у учащихся начальных классов: приемы работы с текстом// Начальная школа , 2008, № 9
104. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. [Текст] - М., 1953.
105. Троицкая Т.С. Литературное образование младших школьников: коммуникативно–деятельностный подход – М., 2004 г.
106. Учим успешному чтению: Пособие для учителя / Т.Г. Галактионова и др. – М., 2011 г.

107. Ушинский К. Д. Родное слово. Год 3. Руководство к преподаванию по родному слову. [Текст] - М., 1949.
108. Ушинский К. Д. Родное слово: Книга для детей. Год первый и второй. [Текст]. - М, 1949.
109. Цейтлин Е. В. Работа над восприятием образных средств литературы при помощи музыки. [Текст] // Начальная школа, 1981, № 2.
110. Шаропова О.В. Особенности нравственного воспитания на уроках чтения// Начальная школа, 2008 г.
111. Щепетова Н. Н. Методика чтения в начальной школе. [Текст] - М., 1958.
112. Яблонко Л. С., Козлова В. П. Драматизация на уроках чтения [Текст] // Начальная школа, 1966, № 4.