

Технология обучения фонемному анализу: изучение ударения*

Г.Г. Мисаренко

Традиционно учеников знакомят со словесным ударением, выделяя ударный слог более сильным хлопком, голосом или предлагая позвать: «Эй, машиина!» Однако чтобы выделить ударный слог, уже надо понимать, что такое ударение, и уметь его определять. Значительная часть детей этого не понимает и не умеет. Причина кроется в том, что до поступления в школу в центре внимания ребенка был только смысл передаваемой информации. При этом он выделял голосом наиболее важное для него или эмоционально значимое слово либо словосочетание,

т.е. пользовался только смысловым ударением. Словесное же ударение усваивалось бессознательно. Вот почему ученики отхлопывают все слоги с одинаковой силой – «ма́-ши́-на́» или зовут машину эмоционально, как привыкли: «Эй, машиии-нааа!» или: «Эй, мааа-шии-нааа!!!»

Низкая эффективность традиционных приемов обусловлена тем, что они опираются лишь на формально-логический аспект ударения – более выраженное звучание одного из слогов (звуков). При этом сущностная сторона ударения – его смыслообразующая роль – не учитывается. Тем самым нарушается психологический закон усвоения понятия, который требует, чтобы сначала оно было рассмотрено на образном или чувственном уровне и лишь потом – с формально-логической стороны. В соответствии с этим выстраивается следующий технологический план усвоения ударения.

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 6, 7 за 2008 г.

I. Осознание смысловозначительной роли ударения.

В самом начале первого года обучения учитель сталкивает учеников с явлением разрушения смысла слова. Например, начиная урок, учитель произносит: «Как хóрошо, что сéгодня утрóм вы все прíшли в школу́!» Реакцией на такую фразу будут округлившиеся от удивления глаза учеников: «Что вы сказали?» Учитель повторяет реплику с теми же неправильными ударениями, но медленнее, слегка разделяя слова. Смысл фразы проясняется, но дети остаются в недоумении, поскольку они не привыкли к такому звучанию слов. Теперь удивляется учитель: она выразила удовольствие от того, что снова видит своих учеников, а те почему-то ее не понимают!

Произнеся фразу уже с правильными ударениями, учитель спрашивает, что думают дети по поводу продемонстрированного явления, и, выслушав их ответы, помогает убедиться: слова по-прежнему состоят из одинаковых звуков, последовательность и количество которых не меняется, но сами слова становятся какими-то «не такими». Установлен новый факт языка, который дети оформляют в виде вывода: одно и то же слово можно произнести по-разному – «правильно» и «неправильно».

В течение довольно длительного времени дети упражняются в переносе ударения. Такие упражнения нужны и важны! Во-первых, они помогают школьникам уяснить смысловозначительную роль ударения (в традиционно используемых примерах типа *кру́жки – кружкí* этого не происходит), во-вторых, что более важно для письма, переключают внимание детей со смысловой на внешнюю, звуковую сторону слова и, в-третьих, помогают детям овладеть чтением. Когда ребенок прочитывает слово *ласто́чка* вместо *ла́сточка* и не может его понять, он, как правило, теряет. Упражнения в переносе ударения помогают справиться

с этой трудностью, найдя правильный вариант произнесения, и вкрапливаются в ход любого урока, не обязательно только письма или чтения. Время от времени учитель предлагает какое-нибудь слово, прозвучавшее на уроке, произнести «правильно» и «неправильно».

На начальном этапе используются только двусложные слова типа *рука, корка, книга*, затем постепенно вводят трехсложные типа *рукава, кирпичи*. Привлекать к работе четырехсложные слова нецелесообразно, так как это трудно для первоклассников. Работа проходит в определенной последовательности. Сначала учитель дает образцы «неправильного» произнесения слова, а ученики их лишь повторяют. Благодаря этому дети привыкают к необычному языковому явлению и начинают овладевать умением произвольно переносить ударение. Постепенно выявится группа учеников, которые смогут вместо учителя помогать одноклассникам.

Необходимо, чтобы при выполнении подобных упражнений и учитель, и ученики произносили слова спокойно, в обычной разговорной манере, чтобы основное внимание было направлено на смысл слова и его разрушение. Чересчур утрированное выделение одного гласного звука приводит к тому, что внимание детей концентрируется на звуковой игре со словом, а не на его смысле.

Термин «ударение» пока не используется. Помня о принципе самостоятельности, учитель постепенно и не спеша подведет детей к тому, чтобы они сами назвали это языковое явление.

II. Осознание формального признака ударения.

Когда ученики познакомятся с понятием «гласный звук», научатся определять количество гласных звуков в слове (пункты 2.2 и 2.3 технологического плана обучения фонемному анализу)*, наступает момент выяснения причин разрушения смысла слов.

* См. статью «Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма» в № 7 за 2008 г.

Учитель просит детей сравнить два варианта произнесения слова *лу́жа* – *лужа́* и определить, по какой причине в первом случае слово звучит «правильно», а во втором – «неправильно». В ходе обсуждения выясняется, что правильность или неправильность зависит от того, какой гласный звук протягивается дольше остальных.

В заключение беседы учитель подведет учеников к выводу: правильность произнесения слова зависит от того, какой гласный в слове звучит дольше и яснее остальных гласных, остальные гласные надо произносить кратко. Работу со словами, имеющими два ударных звука (типа *железнодоро́жный*), целесообразно проводить позднее, лучше во 2-м классе, в рамках темы «Корень слова».

Вывод нужно закрепить. Учитель предлагает короткие упражнения в произвольном протягивании заданного гласного звука. Они раскроют явление ударения с другой стороны: если чуть раньше дети опирались на смысл слова (произносили слова «правильно» и «неправильно»), то теперь они должны держать в поле зрения внешнюю сторону слова, работать с ней и только потом переключать внимание на смысл. Задания выстраиваются в определенной последовательности усложнения (с увеличением степени сложности):

1. Назовите гласные звуки в слове *груша*. Произнесите слово так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «правильно»? (Гласные звуки выделяются коллективно, варианты звучания слова обсуждаются в группах.)

2. Произнесите тихо, «для себя», слово *струна* так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «неправильно»? (Дети выделяют гласные в группах без участия учителя или индивидуально.)

3. Произнесите слово *сетка* так, чтобы дольше других звучал пер-

вый гласный звук (или второй – по заданию учителя). Слово получается «правильно»?

4. Какой гласный звук в данном слове надо протянуть дольше остальных, чтобы слово звучало «неправильно»? (Слово, например *числа*, предьявляется написанным и вслух не произносится.)

Задания всех четырех видов следует выполнять как по слуховому восприятию (с громким произнесением слова), так и по слуховому представлению (молча). При этом соблюдается равномерное чередование заданий на «правильное» произнесение и «неправильное». В ходе работы дети произносят оба варианта слова, выбирая из них нужный.

III. Знакомство с терминами «ударение», «ударный гласный звук».

Подготовив таким образом учеников, сформировав у них чувственную основу изучаемого языкового явления, учитель вводит его название – ударение (пункт 2.4 технологического плана обучения фонемному анализу).

IV. Усвоение понятия «безударные гласные звуки».

Часто учитель ограничивается формированием понятия «ударный гласный» и говорит, что остальные гласные в слове называются безударными. При этом не у всех учеников возникают правильные ассоциации, связанные с термином «безударные гласные звуки», поэтому следует уделить некоторое внимание установлению четкой и ясной взаимосвязи между явлением безударности и соответствующим термином.

V. Упражнения в характеристике гласных звуков.

Упражнения, которые затем последуют, должны содержать два типа заданий – на определение ударного гласного в слове и на определение безударных гласных, причем последних должно быть несколько больше, во-первых, потому что при выделении безударных надо сначала определить ударный, а во-вторых, потому что именно безударные гласные дети

должны держать в поле зрения при письме, чтобы не сделать ошибку.

Одновременно с этой работой можно проводить подготовку к усвоению понятий «корень» и «проверочное слово». Учитель предлагает ученикам написанные в столбик однокоренные слова. После визуального выделения в них общей части дети ставят ударение и на вопрос учителя: «Что вы можете сказать об ударении и общей части?» – отвечают, что в некоторых словах ударение падает на гласный общей части, а в остальных – на другой гласный, находящийся вне общей части. Задания могут быть такими:

1. Выпишите слова с ударным гласным в общей части.
2. Выпишите те слова, в которых гласный общей части безударный.
3. Сколько слов в этой группе имеют ударный гласный в общей части?

VI. Подготовка к усвоению понятия «орфограмма».

Для знакомства детей с первоначальным термином-заменителем «опасное место в слове» целесообразно отвести отдельный урок. Рассмотрим возможный вариант подобного урока (конец первой или вторая четверть 1-го класса; ученики умеют писать буквы *a, o, u, y, c, n, k, t*).

1. Активизация имеющихся у детей знаний и умений в области звуко-буквенного анализа.

Начинать работу с определения темы урока в данном случае нецелесообразно, поскольку тот материал, с которым предстоит работать, является совершенно новым в речевой практике детей, и они просто могут не понять, что же их ждет впереди. Более правильно сначала показать детям новое фонетическое явление, всем вместе понаблюдать его, разобраться в сути, а потом уже обозначить его как тему урока.

А. В качестве организационного момента можно использовать задания, позволяющие переместить внимание учеников в область фонетики.

Учитель читает ряд слов и просит отгадать последнее слово:

– Птицы – стая, коровы – стадо, овцы – отара, лошади – ... (*табун*).

Сначала следует проанализировать смысловые отношения каждой пары: какая связь между птицами и стаяей? Между коровой и стадом такая же связь или другая? А между овцами и отарой? Здесь необходимо учесть, что не все дети понимают слово *отара*, следовательно, необходима небольшая словарная работа: если стая – это много птиц, а стадо – много коров, то значит отара – это ... (ученики заканчивают: много овец). Получается смысловой ряд «один – много», значит, рядом со словом *лошадь* надо поставить слово, называющее скопление лошадей. Вряд ли это слово известно детям, его называет учитель.

Используя слова, которые заведомо требуют пояснения, учитель получает возможность постоянно, на каждом уроке уточнять и обогащать словарь детей.

Дети получают задание начертить схему слова *табун* и обозначить ударный гласный.

Б. После этого ученикам предъявляются две загадки, которые надо отгадать, затем рассмотреть готовые схемы слов-отгадок и проверить их правильность, поставить ударение (тексты и схемы даны на доске и на индивидуальных карточках):

К нам приехали с бахчи полосатые мячи. Висит сито, не руками свито.

На доске и на карточках учеников получают схемы:

○○○[́]○○○ ○○○○[́]○○

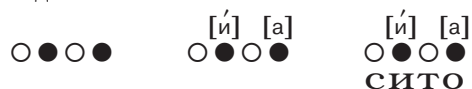
2. Наблюдение несовпадения буквы гласного звука и самого звука в безударной позиции.

Учитель выставляет на доску картинки, изображающие дуршлаг, сеть, сито, паутину, и звуковую схему слова *сито*. Задание: назвать предметы на картинках, определить, какое слово обозначает представленная схема, и поместить ее под соответствующую картинку.

Затем ученики чертят эту схему в своих тетрадях, слушают, как звучат

в этом слове гласные звуки, обозначают их красным цветом и записывают их над схемой в квадратных скобках, ставят ударение.

Учитель просит найти слово *сито* в загадке про паутину, написать его так, чтобы каждая буква была написана под соответствующим звуком, и показывает на доске, как надо выполнять задание:



– Что вы можете сказать о гласных звуках в этом слове и о том, какими буквами они обозначены? (*Мы говорим [си́та], а написано сито. Буква о не совпадает со звуком.*)

– Давайте в схеме тот звук, который не совпадает с буквой, изобразим не кружком, а треугольничком. Это «опасное место» в слове – здесь можно сделать ошибку.

В схеме последний красный кружок преобразовывается в красный же треугольник: ○●○▲

Далее учитель выслушивает предположения учеников о причине несовпадения звука и буквы и помогает связать это явление с ударением.

3. Закрепление понятия «опасное место» в слове.

А. Работа со словами.

Работа ведется от звучащего слова к написанному. Учитель использует толкования слов, загадки либо просто называет слово. Дети проговаривают его «для себя», слушают, как звучат в нем гласные звуки. Затем находят его среди слов, написанных на доске или индивидуальных карточках: *окно, коса, трава, каток* (порядок предъявления слов не совпадает с написанным). Дети сравнивают звуки и буквы: говорим [акно́] – пишем *окно*, говорим [като́к] – и пишем *каток*. Соответствующие буквы помечаются внизу красным треугольником.

После наблюдения и беседы ученики делают примерно такой вывод (учитель пока не требует четких формулировок, чтобы не сбить детей с мыс-

ли): под ударением, где звук [а], там мы и пишем букву *а*; без ударения если слышится звук [а], то там может быть написана буква *а*, но может быть буква *о*. Безударный гласный [а] – это «опасное место» в слове.

Этот вывод оформляется в виде таблицы, которую заполняют ученики:

[а́] = а
[а] = а, о

Позже они составят вторую подобную таблицу для безударного [и].

Б. Учитель возвращает детей к схемам слов *арбузы* и *паутина* и предлагает найти в них «опасные» гласные звуки.

4. Определение темы урока.

– Вы уже, наверное, поняли, что является темой нашего урока?

Дети по-своему, как могут, называют тему урока, учитель соглашается с ними, одновременно поправляя их высказывания, и формулирует тему:

– Тема нашего урока «Безударный гласный звук [а] – это «опасное место» в слове».

5. Слуховой диктант.

Цель этой работы – учить детей находить в слове «опасное место».

Учитель диктует слово, например, *ворон*. Ученики чертят его слого-звуковую схему, обозначают в ней гласные звуки красным цветом и ставят ударение.

Теперь нужно вписать буквы гласных звуков. Начинается рассуждение:

– Прежде всего мы смело можем вписать букву ударного гласного, потому что тут нет сомнений: как слышим, так и пишем. Во втором слоге – гласный безударный. Слышится [а], но могут быть написаны буквы *а* или *о*. Что будем делать? (*Обозначим этот звук красным треугольником.*)

Аналогично ведется работа с остальными словами, например *очки, пора*, попутно уточняется их значение.

На следующих уроках обучения письму ученики будут выполнять задания на определение «опасного» без-

ударного гласного в слове. В ходе этих упражнений учитель обратит внимание учеников на тот факт, что гласные звуки [у], [ы] в ударной и безударной позициях практически не отличаются: р[ú]ки – р[у]кá, р[ы́]ба – р[ы]бáк. Таким образом, постепенно выяснится, что «опасным местом» в слове являются, по сути, лишь два звука – [а], [и]. На них и следует обращать особое внимание.

Момент для замены термина «опасное место» термином «орфограмма» каждый учитель выбирает исходя из возможностей своих учеников и программы.

В следующей статье мы вернемся к общему технологическому плану обучения детей фонемному анализу и рассмотрим работу с согласными звуками.

(Продолжение следует)

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.