

С.В. ЛОМАКОВИЧ
Л.И. ТИМЧЕНКО

Обучение
русскому языку
в начальной
школе

2 класс

Пособие для учителя



Москва
БИНОМ. Лаборатория знаний

Ломакович С.В., Тимченко Л.И.

**Обучение русскому языку в начальной школе. 2 класс:
пособие для учителя. —**

В пособии подробно описано содержание обучения второклассников родному языку, определяются его цели и задачи, раскрываются формы и методы учебной работы, роль и место учебника в совместной деятельности учителя и ребенка.

Пособие будет полезно учителям начальных классов, работающим не только по программе развивающего обучения, но и по другим программам, а также студентам и преподавателям педколледжей и педвузов, слушателям факультетов переподготовки учителей в системе последипломного образования.

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

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

ОТ АВТОРОВ

Предлагаемое методическое пособие адресовано учителю начальных классов, который работает по программе обучения русскому языку, составленной С. В. Ломакович и Л. И. Тимченко (образовательная система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). В нем изложена методика работы с УМК по русскому языку для 2 класса начальной школы, в который входят учебник, рабочие тетради, тетрадь для контрольных работ и электронное приложение (ЭП).

Уяснить, в чем особенность работы с предлагаемым УМК, учителю поможет описание целей и задач обучения второклассников русскому языку, построения учебника и электронного приложения к нему, тетрадей — рабочих и для контрольных работ, а также приемов включения каждого из пособий в учебный процесс.

Учебник и учебные пособия созданы на основе программы обучения русскому языку в начальной школе, разработанной авторами в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Способ построения учебника, содержание, воплощенное в системе заданий и упражнений, выстроенной в логике формирования учебной деятельности, овладение универсальными учебными действиями, а также навыками проектной и исследовательской деятельности обеспечивают достижение учащимися образовательных результатов, предусмотренных этим документом, — личностных, предметных и метапредметных.

Основное содержание пособия составляет описание методики развивающего обучения русскому языку во 2 классе: технологии процесса обучения, позволяющей реализовать его задачи, методических приемов и действий учителя в различных учебных ситуациях, возникающих на уроке. Комментарии к

учебнику и учебным пособиям УМК помогут разобраться в их содержании, определить роль каждой составляющей в процессе обучения. В книге приведены примеры дополнительных заданий, учебные игры, рекомендации к составлению и проведению диагностических и проверочных работ, а также их образцы. Примерное поурочное планирование подскажет учителю, как построить работу с детьми в логике развертывания учебного материала, подчиняя ее задачам курса.

Чтобы работа с учебником и учебными пособиями для 2 класса была эффективной и давала ощутимые результаты, учитель должен быть готов к восприятию заложенного в них содержания – предметного и методического. Это пособие, будучи надежным помощником учителя, вместе с тем не может заменить специальную подготовку на курсах повышения квалификации.

Учитель в системе развивающего обучения – личность, стремящаяся к самосовершенствованию, испытывающая потребность в изучении работ по теории и практике развивающего обучения, в том числе обучения русскому языку, в знакомстве с новыми публикациями. Предусмотрев это, авторы поместили в книге необходимую для учителя информацию.

Тем, кто прошел вместе с авторами путь от первой до последней страницы учебника для 1 класса и готов продолжить его дальше, авторы желают в полной мере ощутить удовлетворение от нелегкого, но в то же время такого творческого и почетного, благодарного труда, ведь наградой для учителя станут успехи его воспитанников.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО 2 КЛАССЕ

ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНИКА ДЛЯ 2 КЛАССА

Учебник *С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко* «Русский язык. 2 класс» входит в учебно-методический комплект для 2 класса, в который также включены рабочие тетради, тетрадь для контрольных работ, электронное приложение и методическое пособие для учителя. В учебно-методическом комплекте реализована программа обучения младших школьников русскому языку, содержание которой полностью отвечает требованиям ФГОС начального общего образования.

Методологической основой для создания такого комплекта послужила теория развивающего обучения (работы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Репкина, А. К. Дусавицкого), опирающаяся на научные положения теории познания, учения о роли языка в жизни и развитии общества, в формировании личности (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, М. М. Бахтин, Н. И. Жинкин), теории учебной деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин). В организации начального обучения русскому языку учебник реализует подход, отвечающий современным образовательным технологиям, прежде всего технологии развивающего обучения.

В соответствии с требованиями государственного стандарта содержание учебника и учебных пособий направлено на развитие познавательных и созидательных способностей младшего школьника, воспитание у него интереса к учению, формирование желания и умения учиться, становление его как личности. Наряду с этим учебно-методический комплект по русскому языку для 2 класса призван обеспечить решение задач воспитания у учащихся позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному слову, чувства

сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты, стремления совершенствовать свою речь.

Содержание учебника и учебных пособий выстроено с учетом требований к **образовательным результатам** изучения русского языка в начальной школе – личностным, метапредметным и предметным. Описание роли УМК в организации обучения второклассников русскому языку, обеспечивающего достижение не только предметных, но и метапредметных и, что особенно важно, личностных результатов образования, овладение универсальными учебными действиями, а также навыками проектной деятельности, содержит отдельная глава методического пособия.

Заложенные в учебнике и учебных пособиях дидактические принципы реализуют **системно-деятельностный** подход к организации обучения младших школьников русскому языку. Основопологающей в классических работах по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова является мысль о том, что ребенок должен стать на уроках родного языка подлинным сознательным субъектом учебной деятельности. Принятый в современной дидактике подход к обучению школьников с необходимостью предполагает **системное** движение ученика в изучаемом предмете, логика которого понятна ему, осознается им как путь, где его ждут новые открытия, новые знания и умения, что создает предпосылки для возникновения интереса к изучаемому. Поэтому формирование основных предметных и метапредметных способов действий, развитие вербально-коммуникативных компетентностей опираются в учебнике и сопровождающих его учебных пособиях на **системные** знания учащихся в области русского языка. Их содержание ориентировано на усвоение учеником основных понятий языковой теории, которые позволяют осознать наиболее общие закономерности родного языка и овладеть способами его анализа. С этим связана реализуемая в учебниках задача организации **учебной деятельности** ребенка – выработка системы учебных и познавательных мотивов, умение намечать учебные цели и достигать их, моделировать, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат, определять границы собственных знаний. В процессе такого обучения формируются устойчивые познавательные

интересы, желание и умение учиться, развиваются творческие способности, в том числе способность мыслить, воспитывается интерес к учению, прививаются навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях, т. е. создаются условия для становления и развития ученика как личности.

Важным предметным действием, которым младший школьник овладевает в продолжение всего периода обучения русскому языку в начальной школе, является письмо. Это действие во 2 классе опирается на общий принцип, лежащий в основе теории русского правописания, а прочные орфографические умения и навыки формируются на основе овладения этим принципом.

В соответствии с принципами развивающего обучения содержание учебника русского языка, как и любого учебника в образовательной системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, выстроено в задачной форме. Оно представляет собой систему заданий, направленных на овладение важнейшими языковыми понятиями и на их основе – способами языкового анализа и коммуникативными действиями, прежде всего действиями чтения и письма. Новым является то, что способ работы представлен в учебнике как определенная последовательность действий учащихся, как алгоритм анализа, что обеспечивает формирование умений и навыков на сознательной основе. Работа с подробным описанием отдельных действий не является сложной для ребенка, поскольку последовательность этих действий выводится им самим. Зафиксированная в учебнике, она становится надежным ориентиром при отработке умений и навыков. Многократное повторение определенной последовательности действий позволяет со временем сократить их, а затем и автоматизировать, обеспечив оперативность. Учебник и учебные пособия содержат систему заданий, обеспечивающих этот процесс.

Общим для всех учебников в системе развивающего обучения является то, что каждый раздел предваряется заданием, выполняя которое учащиеся сталкиваются с ситуацией, когда предыдущий способ не обеспечивает достижения цели. Это задание фиксируется в графической, а затем в словесной форме и выносится в заголовок параграфа в виде проблемного

вопроса, на который предстоит ответить учащимся в процессе последующей работы. Содержание заданий учебника направлено на анализ языковых явлений и поиск нового способа действий или конкретизацию открытого ранее, обеспечивая последовательное продвижение учащихся к решению обозначенной в названии параграфа задачи.

В учебнике для 2 класса последовательно отражен такой важнейший этап учебной деятельности младшего школьника, как моделирование. Речь идет о представлении понятия об изучаемом предмете в виде модели на разных этапах овладения им: при постановке задачи, анализе предметной области, обнаружении внутренних свойств предмета, определяющих его сущность, выведении обобщенного способа действий с ним, конкретизации этого способа, его рефлексии, а также на этапах контроля и оценки.

Работа со схемами и моделями представлена в учебнике в развернутом виде. В нем прослеживаются и находят отражение все звенья этой работы, фиксируются промежуточные и конечные ее результаты. Такой способ подачи учебного материала позволяет представить в наглядной, а значит, и доступной для ребенка форме то, что недоступно для его наблюдения. С помощью моделей в учебнике предлагаются разные точки зрения, возможные варианты решений, предусматривающие как правильный, так и ошибочный пути анализа, оставляя при этом выбор за учеником, наконец, задается «культурный образец», т. е. общепринятое обозначение, толкование, употребление термина и т. п.

При написании учебника авторы исходили из того, что он должен выполнять также справочную функцию. С этой целью в него введены комментарии, которые в словесной форме представляют результаты познавательной деятельности ребенка, ранее зафиксированные в виде схем и моделей. Это также определяет своеобразие данного учебника.

В учебнике предусмотрено формирование таких важных учебных действий учащихся, как контроль и оценка. Для обеспечения контроля задаются образцы, с которыми учащиеся должны соотнести результаты своих действий. Такими образцами являются ответы к заданиям, которые даны в учебнике сразу после самих заданий (они снабжены значком «ключ»).

Важно, что «ключ» подается после заданий, направленных на применение уже открытого и зафиксированного способа действий при решении новых, порой нестандартных задач, когда ответ не лежит на поверхности. В этих случаях у ребенка возникает потребность в сравнении результата своей работы с тем, к которому он должен прийти. Учебник предусматривает обращение к «ключу» после выполнения задания, с тем чтобы в случае несовпадения этих результатов ребенок с помощью учителя или одноклассников осмыслил способ действий и подкорректировал его. Для того чтобы предотвратить использование «ключа» как подсказки, он подается в перевернутом виде, что существенно осложняет его прочтение шестилетками. Кроме того, «ключ» и не может быть подсказкой, так как поставленная перед учеником задача заключается не в получении результата, а в овладении способом действий, который приводит к этому результату. Представленный в «ключе» ответ не раскрывает способа, поэтому несостоятельность такого пути сразу обнаруживает сам ребенок.

В учебнике для 2 класса учтены те трудности, которые могут возникнуть у учащихся при выполнении заданий. С целью их преодоления в нем даются отсылки к заданиям или же к алгоритму действий, обеспечивающему успех в решении поставленной задачи. Эти указания представлены в рубрике «Обратись за помощью», которая помогает ребенку делать первые шаги в работе с учебной книгой. На начальных этапах формирования учебной деятельности ученику нужен «путеводитель»: если затрудняешься, сомневаешься, не знаешь или забыл, обратись за помощью к учебнику: выполни соответствующие задания, восстанови последовательность действий и т. п. Предполагается, что, работая с учебником таким образом, ребенок учится самостоятельно оценивать границы своих возможностей, анализировать причины затруднений и искать пути решения той или иной задачи.

Серию заданий на самоконтроль предваряют в учебнике задания на взаимный контроль (в паре или в группе). Это задания на сравнение результатов собственной работы ребенка с результатами соседа по парте, других учеников, с которыми

он работает в группе, на корректуру текста, на выбор правильного ответа из нескольких предложенных.

Формирование действия оценки, а также рефлексии нового способа осуществляется с помощью заданий с «ловушками», т.е. заданий с недостатком или же с избытком данных для их решения, с ошибочными условиями решения или неверными способами рассуждений.

Характерным для учебников по развивающему обучению является введение сквозных персонажей, которые раскрывают новую для ребенка понятийную логику мышления. С помощью персонажей моделируются ситуации, которые позволяют детям самостоятельно или под руководством учителя овладевать понятиями и способами действий. Персонажи задают учащимся рефлексивную позицию, учат принимать точку зрения другого или же полемизировать с ней, аргументированно излагать собственную. Это знакомые учителю и ученикам по учебнику для 1 класса Коля и Даша, Антон и Таня, дети школьного возраста, но не только: они учатся в одном классе и — что особенно важно — вместе работают в группе. Это одна из групп, решающих на уроке учебные задачи в коллективно-распределенной деятельности. Такой ход позволил авторам смоделировать групповую работу на уроке и отразить в учебнике различные виды такой деятельности детей, показать ее место на уроке и предоставляемые ею возможности.

Есть в учебнике 2 класса и младшая Колина сестричка Ксюша, которой все нужно объяснять. Теперь она уже не дошкольница — учится в 1 классе. Но и ребята тоже повзрослели — стали второклассниками, им есть что объяснить Ксюше-первокласснице, есть что исправить в ее записи. Кроме того, в учебнике 2 класса появляется новый персонаж — гном Пишинетак. Это добродушное, немножко несурзное существо, шалун и проказник. Как правило, он появляется во время диктанта и подсказывает ученикам, как писать. Подсказки проказника Пишинетака — чистейшей воды провокация, поэтому запись под его диктовку пестрит самыми разными ошибками. Понятно, что такой текст как нельзя лучше подходит для корректуры: для орфографического анализа, объяснения и исправления ошибок. Если Ксюша может делать ошибки, характерные для дошкольницы, а позже для перво-

классницы, то гном Пишинетак по части допускаемых ошибок универсален. Работая с таким «незнайкой» и «неумейкой», ученик может рефлексировать любое знание и любой способ действий: почему гном ошибся? чего он не знает? чего он не умеет? что бы ты посоветовал ему? какие задания нужно выполнить гному, чтобы он не допускал таких ошибок? сможешь придумать для него такие задания, составить словарный диктант? И т. д.

Как обычно, в учебнике используется материал из других отраслей знаний, подлежащих изучению в школе (лингвистические задачи на математическом материале, познавательные тексты, благодаря которым у ребенка расширяется представление об окружающем мире, и т.д.).

В учебнике предлагается значительно больше заданий, чем это необходимо для овладения программным материалом, чтобы учащиеся с разным уровнем развития могли выбрать для себя посильное. Кроме того, задания, которые оказываются трудными для одного класса, могут быть интересными для детей в другом.

Учебник должен быть интересен учащимся. Поэтому материалом для заданий служат не только учебно-примитивные тексты, но и тексты познавательного характера, отрывки из произведений детских писателей и поэтов. Тексты учебника подобраны с учетом их стилевого и жанрового своеобразия, что преследует цель развития эстетического вкуса ребенка, раскрытия перед ним красоты и богатства русского языка, его меткости и выразительности. Различные лингвистические игры, включенные в учебник, создают возможность для эмоционального переживания учебной ситуации, когда она становится для ребенка событием. В процессе учебной игры реализуются возможности для детской выдумки и изобретательности.

Познавательна для детей рубрика «В копилку твоих знаний», которая предлагает толкование незнакомых им слов, содержит сведения из этимологии, интересные факты из истории родного языка.

Учебник ориентирован на совместную работу ребенка и взрослого. Прочтение условий к заданиям, обращенных к ребенку вопросов, комментариев связано с техническими трудностями. Если в 1 классе их озвучивает учитель, то

во 2 классе постепенно он и не с самого начала передает эти функции ребенку. Понятно, что речь идет о простейших формулировках. Чтобы подготовить ребенка к самостоятельной работе с заданием, учителю следует сначала прочитать формулировки самому, чтобы ученик понял, как ему работать. Выполняя задание, он сможет в случае необходимости вернуться к формулировкам и прочитать их самостоятельно. Сделать это проще, если читаешь уже знакомое, услышанное ранее от учителя. Что же касается самих учебных текстов, с которыми ученик работает, выполняя задание, то в учебнике 2 класса они подобраны так, чтобы он смог без труда прочитать их и понять. В учебнике даются сведения о том, каким образом лучше организовать работу над заданием: индивидуально, в паре или в группе.

Особую значимость приобретает сегодня использование в процессе обучения компьютерных технологий. Об особенностях работы учителя и учащихся с использованием электронного приложения к учебнику для 2 класса идет речь в посвященной этому вопросу главе учебника. В ней рассмотрены приемы включения ЭП в работу учащихся на уроке и во внеурочное время для организации коллективного обсуждения возникшей проблемы, отработки способов и формирования навыков работы с изучаемым объектом, контроля и оценки собственной учебной деятельности, развития учебной самостоятельности, овладения навыками работы с компьютером. Важной для учителя будет информация о значении компьютерной поддержки для обеспечения привычных форм учебной работы и введения новых форм, неосуществимых без нее.

СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО 2 КЛАССЕ

Обучение в 1 классе явилось подготовительным этапом освоения письма на основе его ведущего принципа. Важнейшим в этом было формирование понятия об орфограмме — месте в буквенной записи слова, однозначно не определяемом произношением. Тогда учащиеся открыли для себя орфограммы, не связанные с произношением (большая буква, разделъ-

ное написание предлогов с существительными, перенос слов со строки на строку), а также орфограммы сильных позиций. Они научились видеть эти орфограммы в слове и решать связанные с их написанием задачи. Ценным при этом явилось умение оценивать свои возможности в решении этих задач. Ребенок знает, что среди орфограмм сильных позиций есть такие, которые он пока проверить не может — не владеет нужными для этого средствами. Сомнение: «как это следует писать?» относительно орфограмм «разделительные Ъ и Ь», «мягкий знак на конце слова после шипящих», «О/Ё после шипящих» — осталось неразрешенным. Ученик знал об этом и пользовался этим сознательно, ставя знак вопроса в записи соответствующих слов. Для решения таких задач учащимся не хватало знаний о строении слова и умения выделять его значимые части, а также знаний по грамматике русского языка.

В поле зрения первоклассника попала также орфограмма «мягкий согласный перед мягким», связанная с позиционным изменением согласных звуков, парных по твердости-мягкости. Речь идет о так называемой приобретенной, заимствованной мягкости, с одной стороны, и мягкости собственной, исконной — с другой. Понятно, что выявить непоследовательность в обозначении мягкости согласного перед мягким с помощью буквы Ь (в одних случаях Ь пишется, а в других — нет) учащиеся могли. Раскрыть же существо этой непоследовательности можно, владея понятием о чередовании звуков в зависимости от их позиции в слове. Поскольку этого понятия у детей на тот момент не существовало, эта орфограмма слабой позиции обозначалась ими также с помощью знака вопроса. Во 2 классе пришло время эти сомнения разрешить, научиться работать с орфограммами слабых позиций гласных и согласных звуков, парных и по твердости-мягкости, и по звонкости-глухости. Иными словами, ребенку предстоит овладеть способом проверки орфограмм слабых позиций — их приведения к сильной позиции в соответствии с фонематическим принципом русского письма.

Эта задача решается во 2 классе последовательно. В соответствии с фонематическим принципом письма буквы в русском языке обозначают фонемы — ряды звуков, которые позиционно чередуются. При этом фонему представляет один

из ее позиционных вариантов — звук в сильной позиции. Именно он и обозначается буквой на письме. Поэтому первым в ряду задач стоит формирование понятия о позиционном чередовании звуков и соответственно об их сильной и слабой позициях. Понять сущность этого принципа ребенок может, овладев рядом понятий. Уже на раннем этапе звукового анализа в 1 классе дети обнаружили связь между звуковой оболочкой слова и его лексическим значением, выявили роль звуков (фонем) в языке — их способность различать слова по значению (*том — дом, кочка — бочка*). Теперь им нужно выявить позиционное чередование звуков, когда изменение звуков в основе слова, которая составляет его лексическое значение, не связано с изменением этого значения: звук меняется, а слово остается тем же, с тем же значением. Для исследования этого явления ребенку нужно овладеть понятием об основе как носителе лексического значения слова и научиться выделять ее в слове. Понятно, что для этого он должен научиться выделять в слове окончание, уразумев его роль в слове. Это значит, что, прежде чем формировать понятие о позиционном чередовании звуков, необходимо ввести понятие об изменении слова.

До сих пор у детей существовало понятие о том, что такое то же слово и что такое разные слова. Изменение слова предстает перед ними как способность выражать дополнительные к лексическому и отличные от него значения. Выясняя, как в слове выражаются два разных значения, дети овладевают понятием о значимых частях слова и учатся находить в словах русского языка такие части, как окончание и основа.

Связав лексическое значение с основой слова, они готовы теперь выявить позиционное чередование звуков в ее составе. Учебный мотив создается благодаря возникающему в сознании учеников разрыву между понятием о том, что разные звуки в основе бывают у разных слов, и тем, что звуковой состав основы того же самого слова может быть неодинаков: звуки могут меняться. Выясняя причины этого, учащиеся открывают вынужденный характер такого изменения звуков: оно связано с позицией звука в слове. Следующий шаг — выявление силы и слабости этих позиций. При этом сила связывается с основной ролью звуков — смысловоразличительной.

Позиция, в которой эта задача звукам под силу, сильная. Если же звуки, меняясь, уподобляются другим звукам, утрачивают способность противопоставляться им по основным своим признакам (например, по звонкости-глухости или по твердости-мягкости), они в слабой позиции — различать слова по значению им не под силу. Нейтрализация отличительных признаков звуков может привести к омонимии — одинаковому звучанию разных слов ([прут], т. е. *пруд*, и [прут] в значении *прут*). Использование в работе над позиционным чередованием звуков слов-омофонов делает очевидной утрату звуком способности различать слова по значению, что характерно для его слабой позиции. Как видим, такой методический ход требует повторения того, что уже было известно детям о словах-омонимах. Так у учащихся формируется понятие о позиционном чередовании — изменении звуков в одной и той же значимой части, вызванном их позицией, о ряде позиционно чередующихся звуков, т. е. понятие о фонеме. В науке о языке фонема противопоставлена отдельному конкретному звуку в слове: она мыслится как совокупность (ряд) всех его позиционных вариантов. Поэтому говорят, что слова различаются не звуками, а этими рядами, т. е. фонемами. Понятно, что фонема — единица абстрактная: ряд позиционно чередующихся звуков нельзя наблюдать как таковой, его можно вывести, составить, проследив изменение звуков. Создавая программу, авторы сочли возможным обойтись без заданий на запись слов с помощью рядов звуков, т. е. фонем, без фонематической транскрипции, когда в ней обозначаются не реально произносимые и звучащие звуки, а их сильные варианты — представители рядов (фонем), а значит, и без термина *фонема*. Достаточно для формирования действия письма, по мнению авторов, является то, что дети овладевают понятием о фонеме, о ее сильном варианте, который и обозначается в соответствии с ведущим принципом письма буквой.

Усвоив понятие о позиционном чередовании звуков, ученики последовательно определяют, какие позиции в слове будут сильными, а какие — слабыми для гласных, а затем и для согласных звуков. Уточняется и понятие о позиции — о зависимости гласного звука от его места в слове относительно ударения и значимости для согласного его соседства с дру-

гими звуками. Обнаруживается, что при обозначении на письме звука в слабой позиции буквы вступают в спор. Так конкретизируется понятие об орфограммах: их состав пополняется *орфограммами слабых позиций*.

Орфографические задачи такого рода решаются поэтапно. Сначала на месте орфограмм ставится знак орфографического сомнения. Чтобы отличить эти орфограммы от изученных ранее (связанных с сильными позициями звуков), для них избирают другой способ обозначения — пропуск буквы. Письмо с пропусками является эффективным методическим приемом, позволяющим научить детей видеть в словах места, в которых можно ошибиться, воспитать у них орфографическую зоркость — ценное качество, создающее предпосылки для сознательного овладения секретами грамотного письма.

Когда дети научились видеть в словах орфограммы разных типов, можно переходить к решению орфографических задач — умению проверять орфограммы, прежде всего орфограммы слабых позиций, по ходу письма. Орфографическое действие формируется на основе овладения общим способом письма — проверкой орфограмм по сильной позиции звука в той же значимой части слова. Общий способ дети выводят из открытой ими закономерности (закона русского письма): буквы в русском языке обозначают звуки в сильной позиции. Чтобы привести звук к сильной позиции, ученики изменяют слово, ведь именно при его изменении в основе происходила мена звуков. В поисках нужных проверок слов разных частей речи они учатся изменять эти слова по грамматическим значениям числа, падежа, времени, рода, лица. При этом ученики пользуются приемом подстановки: им предлагают слова для связывания, что и задает нужное изменение (*есть стол, нет ветра, он мёл, сейчас пишет* и т. п.). Пользуясь этим приемом проверки, ученики работают в основном со словами, основа которых равна корню, т. е. проверяют орфограммы слабых позиций в корнях слов. Этот способ приведения звуков в корне слова к сильной позиции дополняется в дальнейшем другим способом, дающим большие возможности для проверки орфограмм в этой части слова, — поиском сильной позиции в корнях родственных слов. Понятно, что такой путь проверки

предполагает умение подбирать родственные слова, иначе возможны ложные проверки (*лететь* — *лето*). Такое умение формируется на основе понятия о родственных словах как словах с общей мотивацией: в толковании лексического значения каждого так или иначе присутствует значение производящего, немотивированного слова, все они объясняются через него. Необходимыми предпосылками для такого способа проверки являются также усвоение понятия о корне слова как общей части родственных слов и овладение на этой основе способом выделения корня в слове.

Работа с однокоренными словами неизбежно приводит ребенка к толковому словарю. Именно словарь разрешает сомнения относительно общей мотивации значений, синонимии и омонимии корней. Без разрешения этих вопросов проверки в корнях слов не могут быть корректными. Этот этап можно рассматривать как необходимый для решения орфографических задач экскурс в лексику. Он позволяет углубить знания, полученные учениками на предшествующих стадиях обучения, конкретизировать понятия о лексической синонимии, омонимии и антонимии (теперь они перенесены на значимую часть слова — корень), а также ввести новое понятие о многозначности слова. Это расширяет возможности учеников в подборе однокоренных слов, необходимых для проверки орфограмм в корне слова.

Важно, чтобы, научившись проверять орфограммы в корнях слов, ученик осознавал, каковы границы применения способа, которым он владеет: выделив в слове орфограммы, проверяю только те, которые уже умею проверять, т. е. орфограммы в корне слова, остальные же орфограммы пропущу. Правда, ученики, зная, как писать слово с орфограммой, которую проверять не умеют, могут написать слово по памяти, но обязательно подчеркнув в нем эту орфограмму. Так они показывают, что действуют осознанно.

Дополнительным средством проверки орфограмм слабых позиций в корне слова оказывается орфографический словарь. К нему ученики обращаются тогда, когда в словах живого языка найти проверку не удастся, т. е. известные способы бессильны. Введение словаря после других способов проверки имеет смысл еще и потому, что учащиеся, получив возможность ра-

ботать со словарем и научившись им пользоваться, отказываются обращаться к найденным позже способам проверки орфограмм.

Таким образом, ученики к концу года владеют понятием об основном принципе письма и обобщенным способом орфографического действия, который применяют для проверки орфограмм слабых позиций в корне слова. В 3 классе им предстоит распространить этот способ на написание других значимых частей слова — приставок, суффиксов, а затем и окончаний.

Временной отрезок, отведенный для отработки навыков проверки орфограмм слабых позиций в корне слова путем его изменения, подбора родственных слов, а также с помощью словаря, используется для работы учащихся с текстом. Ведь сворачивание поэтапных действий, доведение их до автоматизма, связанного с умением решать орфографические задачи по ходу письма, предполагают последовательный переход от написания отдельных слов к написанию словосочетаний, предложений и, наконец, небольших текстов. Это первое знакомство учеников с признаками связного текста: наличие общего для всех предложений текста предмета сообщения, определяющего его тему, а также главной мысли — того, что автор хочет сказать в связи с избранной темой. Своеобразным индикатором связности текста выступает для ребенка возможность подобрать к нему заголовок, отразив в нем предмет сообщения, тему или же главную мысль автора. Важным в работе над текстом является также обращение к его строению — наличию в тексте начала (зачина), главной части и концовки. Усвоение этого материала достигается в процессе выполнения разнообразных заданий, в том числе благодаря работе с деформированными текстами — членению текстов на отдельные сообщения о предмете, составлению отсутствующих частей, расположению частей в их логической последовательности. Работая с текстами разных видов (сначала это описание и повествование), ученики осознают потребность в их дифференциации. Для этого они обращаются к анализу отличительных признаков этих двух текстов, которые фиксируются в соответствующих каждому из них моделях. Эти модели задают способ анализа текстов разных видов, кроме того, они служат

для ученика опорой при изложении услышанного или прочитанного, а также в процессе создания собственного текста. Такие виды работы, как изложение и сочинение, требуют умения планировать текст, составлять его по плану. Поэтому этот раздел предусматривает работу с планом: составление — совместно с другими и самостоятельно, использование плана при изложении текста, создание и запись небольших сочинений с опорой на план.

Заключительной темой курса русского языка во 2 классе являются обобщение и систематизация изученного по графике и орфографии.

Как следует из сделанного обзора, в процессе овладения общим способом письма ученик неизбежно выходит за рамки графики и орфографии, обращаясь к разнообразным свойствам слова как центральной единицы языка: к его звуковой оболочке, лексическим и грамматическим значениям, к морфемному составу (из каких значимых частей оно состоит). Поэтому, изучая слово, ученик анализирует его и как лексему, и как часть речи, он не может обойтись без изучения других единиц языка, прежде всего звуков (фонем) и значимых частей слова (морфем).

Таким образом, обучаясь грамотному письму, ученики постигают тайны науки о языке, что обеспечивает успешную реализацию в обучении одного из ведущих принципов дидактики — принципа научности, лежащего в основе сознательного овладения богатствами родного языка, формирования на этой основе прочных коммуникативных навыков, воспитания языковой культуры школьников.

РОЛЬ УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОО

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением стано-

вится обеспечение в обучении, в том числе в обучении младших школьников, образовательных стандартов нового поколения. Речь идет о прописанной во ФГОС общей системе образовательных результатов школьников, выстроенной на основе определения и отбора ключевых компетенций: понятийное знание рассматривается в документе как основа для формирования ключевых компетентностей школьников, а также как основа их личностного развития. Иначе говоря, образовательные результаты – это социальные и иные компетентности, социальный опыт, приобретенный учащимися в ходе освоения образовательных программ.

1. Организация обучения русскому языку во 2 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов

Программой обучения русскому языку во 2 классе, реализуемой в учебнике и в других входящих в УМК учебных пособиях, предусмотрены такие требования к результатам ее освоения:

личностные:

- осознание языка как основного средства человеческого общения, необходимости изучения родного языка, обычаев и культуры своего народа;
- понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем культуры человека;
- умение оценивать собственное речевое поведение и речевое поведение одноклассников с точки зрения правильности и культуры речи, соблюдения норм этикета;
- осознание и принятие базовых человеческих ценностей, первоначальных нравственных представлений, таких как толерантность, уважительное отношение к другим ученикам и работникам школы, готовность прийти на помощь;
- знание основ культурного поведения и взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми в классном и школьном коллективе и за его пределами;

- владение нормами сотрудничества: умение работать в паре, в малых и больших группах, договариваться, слушать и слышать друг друга в ходе групповой и общеклассной дискуссии;

предметные:

- умение различать сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков;
- владение способом определения значимых частей слова: окончания, основы, корня;
- владение общим способом проверки орфограмм слабых позиций;
- умение ставить орфографические задачи по ходу письма;
- владение способом определения корня слова, умение подбирать к слову однокоренные слова;
- умение определять лексическое значение слов с помощью контекста и толкового словаря, находить в тексте слова, употребленные в переносном значении, подбирать к словам наиболее употребительные синонимы и антонимы;
- умение различать однокоренные слова и изменения одного и того же слова, слова с омонимичными корнями;
- умение проверять изученные орфограммы сильных позиций, орфограммы слабых позиций в корне слова изменением слова и с помощью родственных слов;
- умение пользоваться орфографическим словарем для проверки орфограмм и ударения;
- правильно писать слова с непроверяемыми написаниями, предусмотренные программой;
- умение писать под диктовку текст в 30—40 слов без пропусков изученных орфограмм;
- умение списывать несложный по содержанию текст по специальным правилам;
- умение различать предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске, употреблять их в соответствии с ситуацией и правильно интонировать, обозначать интонацию предложений на письме;
- определять тему текста и его основную мысль, подбирать заголовки к тексту;

- выделять в тексте его части: начало, главную часть и концовку;
- умение восстанавливать деформированный текст, составлять текст по заданному началу или заключительной части;
- умение различать текст-повествование и текст-описание;
- умение устно и письменно излагать текст по заданному или коллективно составленному плану;

метапредметные:

- умение формулировать запрос на недостающую информацию: обращаться к взрослому или к доступной справочной литературе — орфографическому, орфоэпическому и толковому словарям;
- умение формулировать тему и основную мысль короткого и простого в смысловом отношении текста;
- умение определять границы собственных знаний, понимать, что уже знаешь, а что еще предстоит узнать.

В классических психолого-педагогических трудах по теории развивающего обучения всегда подчеркивалась его роль в обеспечении наряду с предметными метапредметных и личностных результатов обучения. Дело в том, что развивающее обучение, осуществляемое на основе разработанного отечественной психолого-педагогической научной школой системно-деятельностного подхода, строится как система целенаправленно организованной учебной деятельности, в ходе которой учащиеся осваивают как *специфические* для отдельных учебных предметов способы действий, ключевые понятия и теории, существенные свойства изучаемых объектов и отношения между ними, так и *универсальные*, общие для разных отраслей знания и различных видов деятельности. То обстоятельство, что такое обучение не может быть организовано иначе как коллективно-распределенная деятельность, свидетельствует об огромном потенциале развивающего обучения в плане личностного развития ребенка. Ориентация на системно-деятельностный подход находит отражение в соответствующей трактовке современных требований к результатам образования, формирование которых должны обеспечивать такие факторы, как структура учебной

деятельности, ведущие цели изучения данного предмета, особенности его содержания.

В учебнике русского языка для 2 класса, в основу которого положена теория развивающего обучения, успешно решается задача достижения учащимися образовательных результатов, предусмотренных образовательным стандартом нового поколения: личностных, предметных и метапредметных. Выстроенное в задачной форме содержание, заложенная в структуре учебника типология уроков, отвечающая технологии формирования учебной деятельности и каждого из учебных действий, материал заданий и рубрикация, обнаруживающая тип ключевых из них, функции введенных в учебник персонажей, комментарии к урокам, решение познавательных задач, дополнительные сведения, содержащиеся в рубрике «В копилку твоих знаний», подбор текстов для заданий и упражнений — все это обеспечивает достижение учащимися образовательных результатов каждой из групп, предусмотренных ФГОС НОО.

Перечень образовательных результатов каждой из групп с указанием заданий учебника, направленных на их формирование в процессе обучения второклассников русскому языку, представлен в табл. 1—3.

Таблица 1

Задания учебника, направленные на достижение личностных результатов обучения второклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Осознание языка как основного средства человеческого общения, необходимости изучения родного языка, обычаев и культуры своего народа	1, 36, 44, 65, 81, 109, 191, 195, 214, 226, 251, 252, 259, 282, 290
Понимание своей причастности к русскому народу, к его настоящему и прошлому; понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем культуры человека	1, 231, 241, 244, 259, 279, 280, 290

Перечень результатов	Номера заданий
Осознание и принятие базовых человеческих ценностей, первоначальных нравственных представлений, таких как толерантность, уважительное отношение к другим ученикам и работникам школы, готовность прийти на помощь	4, 32, 36, 70, 118, 160, 178, 192
Осознание обучения как социально значимой формы деятельности	2, 9, 97, 170, 235, 237

Таблица 2

Задания учебника, направленные на достижение предметных результатов обучения второклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Умение различать сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков	30 – 37, 61 – 67
Владение способом определения значимых частей слова: окончания, основы, корня	21 – 28, 144 – 150
Владение общим способом проверки орфограмм слабых позиций	98 – 140, 281 – 286
Умение ставить орфографические задачи по ходу письма	39 – 60, 70 – 75, 81 – 84, 91 – 97
Владение способом определения корня слова, умение подбирать к слову однокоренные слова	144 – 180, 182-190, 192 – 196, 198 – 193
Умение определять лексическое значение слов с помощью контекста и толкового словаря; находить в тексте слова, употребленные в переносном значении; подбирать к словам наиболее употребительные синонимы и антонимы	15, 17 – 19, 146, 158 – 161, 164 – 167, 183 – 185, 191, 192, 214, 204 – 214, 218, 268, 286
Умение различать однокоренные слова и изменения одного и того же слова, слова с омонимичными корнями	153 – 155, 162 – 169

Перечень результатов	Номера заданий
Умение проверять изученные орфограммы сильных позиций; проверять орфограммы слабых позиций в корне слова изменением слова и с помощью родственных слов	11, 13, 100 – 141, 171 – 217, 217, 250 – 25, 254 – 256, 276, 278, 284, 286, 289, 292
Умение пользоваться орфографическим словарем для проверки орфограмм и ударения	220 – 252
Умение правильно писать слова с непроверяемыми написаниями, предусмотренные программой	220 – 252, 287, 288
Умение писать под диктовку текст в 30–40 слов без пропусков изученных орфограмм	3, 13, 49, 55, 138, 182, 202, 236, 244, 252
Умение списывать несложный по содержанию текст по специальным правилам	8, 10, 20, 25, 27, 55, 56, 58, 82, 108, 112, 125, 135, 136, 140, 154, 155, 180, 191, 258, 259, 263, 277, 290, 293
Умение писать по памяти отдельные предложения и небольшой поэтический текст	5, 44, 84, 152, 160, 171, 203, 239, 257
Умение различать предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске, употреблять их в соответствии с ситуацией и правильно интонировать, обозначать интонацию предложений на письме	7, 8, 16, 180, 208, 254, 294
Умение определять тему текста и его основную мысль, подбирать заголовки к тексту	253 – 259, 263, 265, 278
Умение выделять в тексте его части: начало, главную часть и концовку	258 – 265
Умение восстанавливать деформированный текст, составлять текст по заданному началу или заключительной части	256, 258, 260 – 262, 264 – 265, 278
Умение различать текст-повествование и текст-описание	267 – 274, 279
Умение устно и письменно излагать текст по заданному или коллективно составленному плану	256, 272 – 276, 278

**Задания учебника, направленные на достижение
метапредметных результатов обучения второклассников
русскому языку**

Перечень результатов	Номера заданий
Умение формулировать запрос на недостающую информацию: обращаться к взрослому или к доступной справочной литературе – орфографическому, орфоэпическому и толковому словарям	146, 147, 164, 167, 180, 182 – 185, 191, 198, 199, 206 – 214, 225 – 226, 229 – 230, 233 – 238, 248, 251, 276, 282, 286
Умение формулировать тему и основную мысль короткого и простого в смысловом отношении текста	253 – 254, 259, 266
Умение определять границы собственных знаний, понимать, что уже знаешь, а что еще предстоит узнать	13, 50, 51, 90, 170, 181 – 184, 186, 188, 227, 256, 287 – 294
Умение сравнивать результат своей работы с предложенным образцом, а также с результатом соседа по парте или других учащихся	5, 12, 14, 71, 75, 78, 84, 96, 135, 139, 149, 53, 171, 182, 209, 218, 228, 231, 234, 244, 268
Умение пользоваться различными знаками и символами для составления графических моделей и схем изучаемых объектов	9, 15, 24, 34, 68, 88, 100, 144, 253, 267
Умение пользоваться языком как средством общения, познания, приобщения к культуре народа – носителя русского языка, эффективно применять разные виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) в различных сферах общения	1, 2, 7, 9, 52, 50, 83, 90, 97, 118, 154, 181, 198, 214, 226, 235, 244, 251, 252, 259, 290
Умение вместе с одноклассниками составлять план анализа изучаемого объекта, планировать последовательность собственных действий с ним	24, 40, 100, 149, 201, 214, 223, 281
Способность осуществлять информационный поиск для решения разнообразных задач (вопросы к одноклассникам и к учителю, обращение к авторитетному источнику – словарям, энциклопедиям, Интернету), работать с информацией, представленной в виде таблиц, схем, моделей	9, 29, 54, 111, 112, 122, 127, 140, 146, 147, 162, 164, 167, 170, 180, 182 – 185, 191, 198, 199, 206-214, 224 – 226, 229 – 230, 248, 251, 267, 276, 280, 282, 286

Перечень результатов	Номера заданий
Умение высказывать и аргументировать свою точку зрения, делать выводы	9, 14, 16, 20, 33, 59, 68, 75, 85, 102, 104, 108, 120, 133, 134, 142, 145, 146, 160, 163, 167, 172, 179, 196, 239, 245, 245, 254, 271
Способность оценить результаты своей работы и результаты работы других учеников, выяснять причины допущенных ошибок	3, 4, 11, 41, 91, 105, 142, 147, 153, 158, 163, 165, 167, 183, 187, 195, 215, 233, 268, 281, 283, 285,
Умение сравнивать, различать языковые явления (произношение, значение, форму слова, построение предложения и т.п.), контролировать свое языковое поведение в учебном и во внеучебном общении	21, 30, 71, 75, 77, 85, 118, 133, 142, 206, 209, 231
Умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, умение вести дискуссию – общеклассную, групповую, парную в соответствии с нормами этикета	2, 9, 39, 56, 75, 91, 144, 145, 147, 149, 150, 160, 258, 262, 280
Владение нормами сотрудничества: умение работать в паре, в малых и больших группах, умение договариваться, слушать и слышать друг друга в ходе групповой и общеклассной дискуссии	9, 16, 25, 39, 40, 41, 47, 52, 53, 54, 56, 58, 75, 78, 84, 86, 91, 100, 144, 149, 150, 151, 158, 159, 160, 278, 280

2. Решение задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий

Известно, что развитие личности в процессе обучения осуществляется прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД). УУД создают возможность самостоятельно успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие широкую возможность ориентации учащихся в различных предметных областях.

В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение учащемуся возможности самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Содержание учебника для 2 класса предусматривает задачу формирования у учащихся описанных универсальных учебных действий – *личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных* – с присущими каждому из них специфическими функциями.

Личностные универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся – умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные УУД, такие как целеполагание, планирование, контроль, коррекция и оценка, обеспечивают организацию учебной деятельности учащихся.

Познавательные УУД обеспечивают умение школьника работать с информацией: обобщать, систематизировать, преобразовывать информацию из одного вида в другой (изобразительной, схематической, модельной, условно-знаковой в словесную и наоборот), способствуют развитию у учащихся

широких познавательных интересов и мотивов, любознательности, творчества, готовности к принятию и решению учебных и познавательных задач, развитию познавательной инициативы (умение задавать вопросы, участвовать в учебном сотрудничестве).

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиций других людей – партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в обсуждении проблем – в группах или в классном коллективе; строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Перечень заданий учебника, направленных на формирование УУД в процессе обучения второклассников русскому языку, представлен в табл. 4.

Таблица 4

Задания учебника, направленные на формирование универсальных учебных действий в процессе обучения второклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Личностные	
жизненное, личностное, профессиональное самоопределение	1, 65, 74, 82, 259
смыслообразование и нравственно-этическое оценивание	36, 52, 138, 146, 219, 235, 254
Регулятивные	
целеполагание (постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно)	20, 29, 36 — 37, 60, 97, 142 — 143, 155, 170, 204, 220, 244, 248, 252, 266
планирование (определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий)	8, 40, 100, 105, 149, 223, 281
прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик)	22, 30, 66, 145, 204, 208, 236, 247

Перечень результатов	Номера заданий
контроль (сличение способа действий и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона)	5, 12, 18, 96, 107, 148, 161, 162, 166, 171, 182, 209, 218, 228, 244, 254, 268, 271, 275
коррекция (внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действий)	86, 89, 120, 205
оценка (выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения)	3—19, 20, 36—37, 53—60, 93—97, 108, 142—143, 166—170, 233, 204, 214, 244, 266, 271, 287—293
Познавательные	
<i>общеучебные:</i>	
знаково-символические и логические действия постановки и решения проблем	20—22, 29—34, 60, 37—39, 60—64, 76—78, 84—86, 97—99, 140, 143—147, 170—171, 220—223, 252—254, 266—268
самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели	20, 29, 36—37, 60, 97, 142—143, 204, 244, 266
поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств, применение способов работы с информацией	9, 29, 54, 111, 112, 122, 127, 140, 162, 170, 199, 205, 214, 224, 267, 276, 280
знаково-символические действия, моделирование	9, 14, 15, 17, 21, 34, 63, 64, 77, 78, 84—86, 99, 118, 120, 140, 147, 156, 172, 205, 214, 245, 253, 267
умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме	1, 7, 65, 83, 87, 111, 170, 197, 225, 237, 256, 269, 281
выбор наиболее эффективных способов решения задач	15, 39, 64, 99, 147

Перечень результатов	Номера заданий
рефлексия способов и условий действия	65, 69, 87, 97, 151, 154, 155, 162, 163, 169, 170, 178, 197, 199, 212, 214, 230, 237, 252, 294
контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка, самоанализ)	3 — 19, 29, 32, 65, 74, 84, 93 — 96, 112, 119, 120, 135, 139, 143, 151, 153, 155 — 157, 161 — 163, 166 — 169, 170, 178, 183, 188, 199, 201, 203, 271, 281, 283
восприятие текстов научного, художественного, публицистического и официально-делового стилей	9, 89, 97, 146, 148, 154, 163, 186, 198, 202, 226, 234, 236, 244, 251, 259, 260, 268, 271
умение структурировать знания	11, 89, 140, 162
умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста	256, 272 — 276, 278
<i>логические:</i>	
анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных)	86, 144 — 147, 171 — 172, 192 — 194
синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов	256, 258, 260 — 262, 264 — 265, 278
выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий	21 — 23, 30 — 34, 144 — 147, 205, 209, 244, 267, 268
построение логической цепи рассуждений, доказательство; формулирование и выдвижение выводов, их обоснование	20, 33, 58, 61, 68, 120, 133, 134, 145, 148, 152, 153, 160, 163, 196, 232, 236, 239, 242, 245, 253, 254
Коммуникативные	
разрешение конфликтов	64, 89, 148, 156, 152, 153, 177, 178, 191, 198, 199, 239

Перечень результатов	Номера заданий
контроль, коррекция, оценка действий партнера	3 — 19, 74, 75, 84, 93 — 96, 139, 143, 153, 157, 165, 151, 155, 157, 158, 163, 165 — 170, 183, 188, 195, 199, 203, 215, 234, 245, 258, 282, 285
умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в устной и письменной форме в соответствии с задачами и условиями коммуникации	2, 6, 7, 36, 65, 68, 83, 145, 197, 269
владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка	8, 16, 33, 36, 58, 62, 65, 73, 77, 97, 153, 205, 208, 237, 260

3. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении второклассников русскому языку

Важным образовательным результатом обучения второклассников русскому языку является овладение ими навыками проектной и исследовательской деятельности.

Проектная деятельность не является новшеством (она связана с именами американского психолога, педагога и философа Джона Дьюи и его ученика Уильяма Килпатрика), но в нашей стране долгое время этот метод не использовался.

Эта педагогическая технология может быть эффективно использована, начиная с начальной школы. Учебная программа, которая включает этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом самостоятельно или при участии учителя) необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную

работу. Идеальным считается тот проект, для исполнения которого необходимы различные знания, позволяющие разрешить целый комплекс проблем.

Проектная деятельность младших школьников способствует:

- обеспечению целостности педагогического процесса, осуществлению в единстве разностороннего развития, обучения и воспитания учащихся;
- развитию творческих задатков и активности учащихся;
- адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни;
- формированию познавательных мотивов учения, так как учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возвеличивает их в собственных глазах и вызывает желание учиться и совершенствовать свои знания, умения и личностные качества;
- учащиеся видят реальное применение своих знаний, понимают, как много, оказывается, они еще не знают, и им предстоит узнать, что если кто-то из них не выполнит свою часть работы, то пострадают все и необходимый результат не будет достигнут. Кроме того, они видят, что жизненные проблемы не имеют однозначного решения, вариантов может быть несколько, и в этом случае проявляются творческие способности ребят. Готовясь к защите своего проекта, они должны выстроить свое выступление так, чтобы оно было максимально аргументированным, четким и логичным, что развивает помимо логики и мышления культуру речи. Интересно и то, что в проекты можно вовлекать и родителей, это тоже немало важно.

Проектная деятельность может быть направлена также на решение учебных задач. В этом случае она органически связана с исследовательской деятельностью: предваряет собственно исследование. В этом случае можно говорить о формировании *навыков* проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения. В развивающем обучении каждый урок учит ребенка проектировать дальнейшую работу по анализу той или иной предметной области: подведение под понятие, моделирование, а также другие формы представления резуль-

татов исследования, выведение способа действий и овладение им, контроль, коррекция и оценка.

В учебнике для 2 класса отражен процесс формирования навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении русскому языку. Судить о нем позволяет табл. 5.

Таблица 5

Задания учебника, направленные на формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения второклассников русскому языку

Перечень результатов	Номера заданий
Умение выдвигать и обосновывать гипотезы	22, 30, 66, 145, 204, 228
Умение вести исследование:	
– ставить (принимать) задачу	20, 29, 36 – 37, 60, 97, 142 – 143, 155, 204, 220, 244, 248, 252, 266
– проводить анализ, овладеть понятием	86, 144 – 147, 171 – 172, 192 – 194
– отражать существенные признаки предмета анализа в модели, преобразовывать модель	9, 14, 15, 17, 21, 34, 63, 64, 77, 78, 84 – 86, 99, 118, 120, 140, 147, 156, 172, 205, 214, 245, 253, 267
– выводить способ предметных действий и овладеть им, распространять обобщенный способ на решение частных задач	24 – 28, 34 – 38, 39 – 60, 61 – 96, 98 – 139, 144 – 155, 157 – 169, 171 – 202, 153 – 163, 267 – 278
– производить действия контроля, коррекции, оценки	3 – 19, 29, 32, 65, 74, 84, 93 – 96, 112, 119, 120, 135, 139, 143, 151, 153, 155 – 157, 161 – 163, 166 – 169, 170, 178, 183, 188, 199, 201, 203, 271, 281, 283
Умение представлять результаты проектной и исследовательской деятельности	34, 64, 78, 86, 99, 147, 172, 205, 214, 253, 267

Во втором классе ученики принимают участие в групповой работе над творческими, практико-ориентированными проектами «Задания для проверочной работы» (по темам «Корень слова» и «Словарные слова» — работа по подбору материала, способствующего лучшему запоминанию словарных слов, а именно слов с непроверяемыми орфограммами).

Материал учебника и ЭП к нему позволяет организовать и несколько других проектов (на выбор учителя), например:

1. Долгосрочный проект «Происхождение русских фамилий», который проводится в несколько этапов:

- 1) сбор сведений по теме проектной деятельности (поиск информации совместно с родителями);
- 2) групповая и коллективная работа над оформлением результатов проекта (с помощью родителей);
- 3) предъявление результата проекта в виде книжечки «Наши фамилии».

2. Проект «Сильные и слабые позиции звуков» (краткосрочный проект, результат проектной деятельности — обобщенная таблица «Сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков»).

3. Проект «Как проверить орфограммы в слове» (краткосрочный проект, результат проектной деятельности — схемалгоритм «Какие бывают орфограммы»).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К УЧЕБНИКУ 2 КЛАССА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Электронное приложение (ЭП) разработано в дополнение к учебно-методическому комплекту по русскому языку для начальной школы (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) авторов С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко.

1. Новое в содержании обучения младших школьников русскому языку, обусловленное использованием информационных технологий

ЭП предполагает выделение двух разных типов учебных занятий: практик и предметных линий. *Практики* – это совместная работа детей и учителя по накоплению опыта разнообразных практических действий. Роль практик заключается в восполнении у детей недостающего опыта в разных жизненных сферах (в том числе бытовой, игровой), что представляется сегодня особенно актуальным в условиях снижения возраста поступления ребенка в школу. Вместе с тем в практиках происходит важнейшее изменение в детских действиях – они начинают осознаваться самим ребенком. И наконец, практики – возможность для опробования найденных детьми способов действий, необходимое условие их проверки и использования. По месту в обучении практики можно разделить на такие группы: 1) практики, в которых приобретается опыт практического действия, 2) практики, которые приводят к осознанию возникшего противоречия и постановке учебной задачи, и 3) практики, которые опираются на найденный ранее способ действий. По направленности практики можно разделить на а) направленные на объект, б) направленные на других людей (на взаимодействие), в) направленные на себя.

Предметные линии – это совместная предметная деятельность класса, направленная на поиск общих способов действий. Под общим способом действий понимается принцип решения широкого круга частных предметных задач, основанный на общей закономерности (например, общий способ проверки орфограмм в разных частях слова определяется общей закономерностью русского правописания). Предметная линия строится как последовательная постановка и решение учебных задач, нацеленных на поиск общих способов действий, оснований и ограничений.

Использование ЭП в учебном процессе предполагает построение системы видов деятельности (видов детских «работ»), которые последовательно и системно сменяют друг друга при продвижении ребенка по предметным линиям (например, решение учебной задачи, продуктивная творческая

работа по осуществлению собственного замысла, тренировка, демонстрация – презентация своих достижений, труд – результативное действие и пр.).

2. Формы учебной работы, предусмотренные использованием информационных технологий

Компьютерной поддержкой обеспечиваются привычные для организации учебной деятельности формы учебной работы и вводятся новые, практически неосуществимые в развернутом и полноценном виде без компьютерной поддержки (например, общеклассные проекты, общеклассные учебники и справочники и пр.).

Благодаря компьютерной поддержке самостоятельные действия ребенка получают немедленную обратную связь, не отягощенную межличностными отношениями.

Работа с ЭП позволяет предъявить совершенно новые требования к продуктам детской деятельности, предоставляя более совершенные возможности для их оформления (например, использование конструктора-оформителя).

Также иной характер приобретают промежуточные продукты детской работы, они становятся реальными «черновиками», позволяющими легко перерабатывать и редактировать их в соответствии с замечаниями учителя и одноклассников, вследствие чего у ребенка снижается страх ошибки).

Использование ЭП позволяет иначе подойти к проблеме индивидуализации сложных действий, включающих цепь операций, требующих систематического контроля.

Разнообразные интерактивные ресурсы предоставляют широкие возможности для творчества учителя (вариативность движения в изучаемом материале в зависимости от уровня класса и индивидуальных особенностей детей).

ЭП позволяет организовать продуктивное взаимодействие всех субъектов образования. Сайт поддержки может стать средством общения учителей и родителей как для отдельной школы, так и для разных школ, работающих по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Родители могут быть включены в совместную практическую работу с детьми.

Вместе с тем использование компьютерных технологий не должно вытеснять реальное исследовательское действие, живую дискуссию, предметные практические действия ребенка с различными материалами там, где они могут быть воссозданы и обеспечены.

Использование ЭП в обучении русскому языку помогает достичь таких образовательных результатов, как:

- развитие **творческих способностей** школьников с учетом их индивидуальных особенностей;
- развитие **теоретического и практического мышления** детей;
- формирование умений **организовывать, контролировать и оценивать** собственную практическую и учебную деятельность, а также умений **учебного сотрудничества**;
- воспитание **учебной самостоятельности** школьников;
- овладение ключевыми **компетентностями** как системами действий, обеспечивающими достижение желаемого результата в соответствии с требованиями общества и отдельных людей; приобретение опыта осуществления различных видов деятельности;
- овладение **общеучебными** и предметными умениями и навыками, необходимыми для дальнейшего успешного обучения в основной школе;
- освоение **знаний**, обеспечивающих успех на всех образовательных ступенях, **перенос** освоенного в ходе изучения одной предметной области на другие области;
- развитие **желания и умения учиться**, стремления к самообразованию.

Главным для начальной ступени образования является **создание базовых условий для формирования компетентностей**, существенных для успеха в самых разных сферах жизни любого человека и общества. Обладание теми или иными компетентностями делает человека успешным в социуме социально, экономически и личностно. Существенной особенностью компетентности является то, что внешние требования и контекст ситуации учитываются ее обладателем наряду с собственными способностями и склонностями. Компетентность включает целый комплекс способностей, навыков и знаний: продуктивное предметное мышление, двигательные и

умственные навыки, знания, интуицию, мотивацию, ценностные и этические ориентации, социальные и поведенческие установки — все то, что может быть мобилизовано для эффективного действия.

Создание условий для становления необходимых компетентностей может быть обеспечено установлением необходимого баланса теоретической и практической составляющих содержания образования на первой его ступени. Это соотносится с целями обучения, заявленными в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта начального общего образования, где особое место отведено практическому изучению объектов окружающего мира, освоению обобщенных способов деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных условиях. При этом особую роль начинают играть информационные технологии и как средство организации учебной работы.

Компетентному человеку присущ творческий подход к решению любых встающих перед ним задач, при котором он может быть независимым от ожиданий своего окружения, контролировать свои действия на основе собственных чувств, мыслей и ценностей, действовать самостоятельно, быть автором собственной жизни, а не орудием чьих-то действий. Определенный уровень компетентности может быть достигнут в условиях соответствующего обучения уже к концу младшего школьного возраста.

Компетентное поведение предполагает:

- автономное (независимое, самостоятельное) действие;
- гибкое использование орудий (включая язык и понятия) согласно их предназначению;
- функционирование в социально гетерогенных группах.

Работа с цифровыми образовательными ресурсами также позволяет поддерживать организацию **учебной деятельности** младших школьников: 1) предоставляет богатый фактический или схематический материал для анализа и постановки проблемы, 2) дает возможность ученикам под руководством учителя ставить и решать исследовательские задачи, опираясь на модельные средства, 3) обеспечивает удобство в организации общеклассного обсуждения.

3. Порядок действий учителя в работе с ЭП

Планируя включение работы с ЭП в учебный процесс, учитель должен:

1) ознакомиться с содержанием «Введения» и «Общих рекомендаций», выбрать вариант планирования работы, подходящий для условий работы школы и класса (с учетом особенностей преподавания – все предметы ведет один учитель или идет предметное преподавание, как составляется в школе расписание, как обустроена работа с цифровыми ресурсами и пр.);

2) работая в позиции ученика, познакомиться с содержанием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), представленных на диске. Для этого следует предварительно произвести действия по установке оборудования, ознакомиться с основными операциями по его использованию, установить диск;

3) составить поурочные планы на основе разработанных примерных вариантов планирования;

4) при подготовке к конкретному уроку не только тщательно подготовить проект урока, нужное оборудование и материалы, но и отработать навыки быстрого включения нужного цифрового ресурса.

4. Характеристика содержащихся в ЭП ресурсов

Ресурсы ЭП сопровождают все главы учебника для 2 класса. Их предлагается использовать на уроках и во внеурочной работе с целью:

1) организации коллективного обсуждения в классе, постановки проблемы и ее анализа;

2) отработки способов работы с изучаемым объектом и формирования навыков;

4) контроля и оценки собственной учебной деятельности;

5) развития учебной самостоятельности второклассников;

6) совершенствования умений работать в паре и группе;

7) овладения навыками работы с компьютером.

Вместе с тем использование компьютера и для общеклассной, и для индивидуальной работы возможно только в каче-

стве отдельных вкраплений в урок. Для домашней работы задания могут быть предложены в качестве тренажера или для самоконтроля и самооценки.

Большинство содержащихся в ЭП интерактивных заданий имеют следующие общие черты.

Текст задания обычно дается вверху экрана. Ребенку предлагается определенное «техническое» средство ее решения: перемещение объектов с помощью мыши, проведение стрелок от объекта к объекту с помощью мыши, выделение одного из объектов нажатием левой кнопки мыши и т.д.

На каждую попытку решить задачу ребенок получает «ответ» компьютера – положительный или отрицательный. В некоторых заданиях этот ответ – простое утверждение или отрицание, например: «Молодец! Правильно!» или: «Нет. Неверно!» (ресурсы «Что такое окончание?», «Составь слова», «Ударение» и др.).

В некоторых случаях (там, где это возможно и обосновано, например в задании «Выдели в каждой группе слов лишнее») эта реакция более содержательная. На неправильный ответ дается указание: «Нажми кнопку “Сбросить” и попытайся выполнить задание еще раз». При этом учащемуся дается подсказка: неправильно отмеченные им слова выделяются красным цветом.

Некоторые ресурсы (например, «Робин Бобин Барабек», «Собери семью слов в домик», «Непроизносимый согласный в корне слова» и др.) содержат целую серию однотипных заданий, которые направлены на отработку определенных умений и навыков. Наиболее рациональный вариант их использования состоит в демонстрации одного такого задания на широком экране всему классу, коллективном решении задачи путем обсуждения, а затем в переходе к парной или индивидуальной работе за персональными компьютерами (в пределах допустимого времени работы ученика за персональным компьютером). Если учитель предпочтет использовать такие задания в качестве контрольных, стоит начинать с индивидуальной работы учащихся с последующим обсуждением результатов.

Следует отметить задания, направленные на формирование орфографических навыков (умение проверять орфограм-

мы слабых позиций — безударные гласные и «сомнительные» согласные в корнях слов путем изменения слов и подбора родственных слов, а также усвоения правописания словарных слов как с орфограммами слабых позиций, так и слов с удвоенными и непроизносимыми согласными). Эти объекты выглядят так. На экране показаны слова с пропущенными буквами (на месте пропущенных букв — черточка, «окошко» или знак вопроса). Ученик вставляет нужную букву в слово, перемещая ее из группы букв, заданных на странице. Если задание выполнено верно, компьютер реагирует словами: «Молодец! Получилось!» Если какая-либо буква вставлена неверно, она становится красной и на экране появляется надпись: «Ой, нет. Неверно!» или: «Проверь написание слова по словарю!» После выполнения каждого задания имеет смысл обсудить, кто справился с ним с первой попытки, кто со второй, какие были трудности при выполнении задания.

К этому же виду заданий следует отнести ресурсы серии «Кроссворды», которые составлены из словарных слов. Такие задания устроены следующим образом: на экране под плашкой с заданием «Разгадай кроссворд. Впиши слова: в каждую клеточку по букве» предлагается кроссворд и справа даны рисунки. Ребенок вводит буквы в клеточки. В задании предполагается подсказка: при нажатии кнопки «Подсказка» появляются отдельные вставленные буквы. При нажатии кнопки «Проверить», если задание выполнено верно, компьютер реагирует следующим образом: «Замечательно! Все слова отгаданы верно!» Если результат неверный, неправильно написанные буквы выделяются другим цветом и реакция компьютера: «В твой кроссворд прокралась ошибка! Исправь ее!» Таким образом, ребенку легче найти свои ошибки и запомнить правописание словарного слова. Кроме того, ученик, испытывающий затруднение при выборе слова, может получить подсказку, нажав соответствующую кнопку.

Для работы с толковым словарем представлены объекты, в которых рассматривается построение статьи в толковом словаре. В заданиях предлагается сконструировать статью, выбирая из ряда возможных компонентов перечень значений, примеры, устойчивые выражения.

Приведем пример такого ресурса. На экране компьютера — последовательность полей, которые должны быть заполнены в ходе работы ребенка, и следующие тексты: многозначное слово (оно уже дано в задании) в начальной форме, номера значений этого слова и примеры к каждому значению. Внизу экрана — пропущенные в статье толкования каждого из значений слова (даны в произвольном порядке). Задача ученика — перетянуть мышью каждое значение на свое место. Если задание выполнено неверно, ученик имеет возможность повторить попытку, нажав левую кнопку «Сбросить».

Предлагаемые ресурсы можно использовать и для самостоятельной работы, и для обсуждения в классе.

ЭП также содержит ресурсы, направленные на достраивание словесного определения того или иного понятия и способов действия с ним пропущенными словами или словосочетаниями. Так, в ресурсе «Что писать на месте безударного гласного?» учащимся предлагается достроить правило проверки безударных гласных в корнях слов пропущенными словами, которые ребенок должен перенести мышью в нужное место.

Значительное внимание в ЭП уделено ресурсам, направленным на работу с текстом. Они нацелены в основном на:

- определение темы текста и его основной мысли;
- подбор заголовка к тексту;
- различение текста-повествования и текста-описания;
- конструирование текста из частей;
- дополнение текста одной из пропущенных частей;
- конструирование плана текста из заданных элементов.

Например, в задании на выбор заголовка учащемуся предлагается выбрать именно тот заголовок, который отражает предмет сообщения (тему текста) в одном случае, а в другом — заголовок, указывающий на главное содержание сообщения о предмете (основную мысль текста). Есть и иной тип задания на подбор заголовка — надо отметить неподходящие заголовки к тексту из нескольких предложенных и удалить их в корзину.

Содержащиеся в ЭП ресурсы-конструкторы («Времена года», «Расставь изображения по порядку», «Порядок описа-

ния», «План текста из слов и словосочетаний» и др.) направлены на конструирование целого из частей. Рассмотрим один из них, представляющий собой текст и 4 фотографии к нему (фотографии располагаются в случайном порядке). Ученик имеет возможность соотнести каждую фотографию с несколькими фрагментами текста, относящимися к нему, а также рассмотреть рисунок в более крупном плане. Задача ученика – расположить фотографии по порядку в соответствии с текстом. При нажатии кнопки «Подтвердить ответ» фотографии перемещаются и встают в той последовательности, которая задана текстом. При выполнении этой работы имеет смысл обсудить в классе последовательность событий и отражение их в тексте.

Среди ресурсов, содержащихся в ЭП, следует отметить задания на оценку результатов работы виртуальных учащихся по применению того или иного способа действия («Кто слышит Петю?», «Кто правильно выделил корень?» и др.), а также практики, представляющие лингвистические игры. При работе над такими практиками у детей появляется возможность в игровой ситуации не только опробовать найденные способы действия, но и посоревноваться с другими учащимися в применении этих способов (ресурсы «Что писать на месте безударного гласного?» (словарное лото), «Антонимы», «Рыбалка» и др.).

Особое место в ЭП занимают анимационные ресурсы, которые в наглядной форме демонстрируют учащимся изучаемое понятие и открытый ими способ работы с этим понятием, а также последовательность действий при его применении (предлагаются для работы в классе на широкой доске с последующим коллективным обсуждением).

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ

Программа курса русского языка во 2 классе представлена такими разделами: «Повторение материала, изученного в 1 классе», «Постановка орфографической задачи» (темы: «Состав слова: основа и окончание», «Чередование звуков в основе слова. Формирование орфографического действия на этапе постановки орфографических задач»), «Решение орфографических задач в значимых частях основы слова» (подразделы: «Общий способ проверки орфограмм слабых позиций», «Корень слова», «Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова»), «Развитие речи», «Повторение изученного за год», «Каллиграфия».

Соответствующий каждому из разделов программы и отдельным темам внутри них учебный материал разбит на частные темы, которые могут стать темами одного или двух-трех уроков. Эти темы соответствуют решаемым внутри общей темы задачам. В поурочном планировании авторы исходили из отведенного на изучение предмета количества учебных часов — общего и еженедельного. Понятно, что предложенное планирование является ориентировочным и учитель может на свое усмотрение вносить в него коррективы.

Учебный материал, необходимый для организации обучения по каждой из обозначенных в программе и в примерном поурочном планировании тем, учитель найдет в учебнике для 2 класса и в рабочей тетради к нему.

Учебник является помощником учителя в организации обучения. Он построен так, что позволяет использовать его на разных этапах решения учебных задач: постановки задачи, анализа, моделирования понятийного содержания и выведенного на его основе обобщенного способа действия,— того, что открыт детьми на уроке в процессе специально организованной

деятельности решения частных задач, контроля и оценки, рефлексии. Важно, чтобы учитель понимал свою роль посредника между авторами и учеником и умело этим пользовался. В этом ему призвано помочь содержание этого раздела книги.

Раздел 1

ПОВТОРЕНИЕ МАТЕРИАЛА, ИЗУЧЕННОГО В 1 КЛАССЕ (19 ч)

Основная задача первого раздела — повторить и систематизировать изученный ранее материал. В главе 1 «Чему я научился в 1 классе?» представлены задания, которые позволят восстановить в памяти учащихся следующее:

1) основные правила русской графики (способы обозначения твердости и мягкости согласных, способы обозначения звука [й'] на письме);

2) обобщенное понятие об орфограмме и типы изученных орфограмм;

3) способы звукового анализа слов;

4) смыслоразличительную функцию звуков;

5) номинативную функцию слова и коммуникативную функцию предложения;

6) правила письма по образцу, по памяти и под диктовку учителя.

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Составление рассказов о летних каникулах	№ 1–2
2	Стартовая проверочная работа	Текст итоговой контрольной работы
3	Анализ результатов стартовой работы. Постановка задачи на повторение. Составление плана повторения	Результаты стартовой работы

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
4-13	Коррекционная работа учащихся на основе результатов стартовой работы	№ 3-13. РТ № 1, 2 с. 4–10
14	Смыслоразличительная функция звуков. Разные слова и одно и то же слово	№14
15	Слова-омонимы. Отражение в модели явления омонимии	№ 15
16	Слова-омонимы. Предложения, разные по цели высказывания и по интонации	№ 16 РТ 1 № 3
17	Слова-синонимы. Отражение в модели явления синонимии	№ 17–18
18	Слова-синонимы. Подбор синонимов к заданному слову	№ 19, РТ № 11–12
19	Последовательность действий при письме по образцу. Постановка задачи: «Почему словам приходится изменяться?»	№ 20

Успех в достижении целей повторения будет зависеть от положительных мотивов повторения и правильной организации работы в классе и дома.

Прежде всего, учителю надо иметь в виду, что забывание изученного после столь длительного каникулярного времени — явление вполне естественное и ни в коей мере не свидетельствует о «плохой памяти» ученика, что все необходимое дети вспомнят, как только начнут работать в классе. Эту установку необходимо поддерживать на протяжении всего этапа повторения, избегая вопросов: «Кто помнит?», «Кто знает?» — и оценок, способных породить у ребенка чувство неуверенности в своих силах.

Особое внимание учителю следует уделить слабым учащимся, поощрять их любой правильный ответ, любой успех, ока-

зывать индивидуальную помощь, но так, чтобы это не было заметным ни для ученика, ни для других детей в классе, все сделать для того, чтобы у таких учеников не возникло чувства неудачи, неуверенности в себе.

Одним из важных требований к организации работы в период повторения является **коллективный** анализ узловых вопросов (понятий, способов действия). Лишь после этого учащиеся могут выполнять задания, рассчитанные на самостоятельную работу. При выполнении таких заданий необходимо использовать имеющиеся у детей схемы и модели, связанные со способами обозначения звуков на письме в соответствии с нормами русской графики, а также таблицу орфограмм, составленную в 1 классе. Обращаем внимание учителей: материал главы подобран таким образом, что позволяет решать задачи повторения параллельно. Начинается этап повторения с проведения стартовой проверочной работы, текст которой должен полностью дублировать текст итоговой контрольной работы в конце 1 класса.

Проведение стартовой работы ставит перед собой следующие цели:

- 1) определить уровень знаний, умений учащихся на начало нового учебного года;
- 2) на основе полученных результатов спланировать повторение изученного.

Результаты стартовой работы сравниваются с результатами итоговой контрольной работы и заносятся в журнал, специально предназначенный для фиксации результатов различного вида проверочных и контрольных работ. По итогам стартовой работы планируется коррекционная работа: ее последовательность, задания, необходимые для восстановления в памяти учащихся того или иного материала. Количество таких заданий определяет сам учитель в зависимости от потребностей своего класса. Задания учебника следует дополнять упражнениями из рабочей тетради.

Остановимся подробнее на заданиях главы 1 «Чему я научился в 1 классе?», позволяющих восстановить в памяти учащихся смыслоразличительную функцию звуков и в связи с этим познакомить их с такими явлениями в языке, как омонимия и синонимия.

Задание № 13 позволяет учащимся повторить:

- 1) последовательность действий при письме под диктовку с предварительным орфографическим анализом текста;
- 2) нормы русской графики;
- 3) орфограммы, изученные в 1 классе;
- 4) смыслоразличительную функцию звуков.

После записи текста учащимся предлагается «поиграть» со словом *день*: заменить в нем первый звук и записать полученные слова. Вывод, к которому приходят дети: при замене звука в слове получается другое слово, с другим лексическим значением.

Выполняя задание № 14, дети находят в тексте загадки слова, которые отличаются одним звуком. Далее работа со словами *зверь* и *дверь* производится коллективно в такой последовательности:

- 1) слова записываются звуками одно под другим;
- 2) сравнивается их звуковой состав;
- 3) сравнивается лексическое значение слов: одно и то же называют слова или разное;
- 4) фиксируется итог сравнения: это разные слова или одно и то же слово.

Такая работа не содержит принципиально нового для учащихся: они уже знают, что звуки различают слова и замена одного звука другим ведет к изменению значения слова или к его разрушению. Работа выполняется учащимися на доске и в тетрадях. Ее нужно производить в быстром темпе, вовлекая максимальное число учеников, особенно «слабых»: каждое действие на доске выполняет отдельный ученик. Образец записи, которая в итоге должна получиться, задается в учебнике от имени его персонажей. Анализ звукового состава и лексического значения слов *зверь* и *дверь* позволяет зафиксировать в обобщенном виде смыслоразличительную функцию звуков: составить модель разных слов, различающихся звуками.

Материал задания № 15 позволяет учащимся обнаружить явление омонимии в языке. Дети читают стихотворение, находят в нем разные слова, которые отличаются одним звуком: *гну* и (*ко*) *дну*. После этого дети должны послушать стихотворение в прочтении учителя и определить, серьезное оно или шуточное, ведь в нем говорится о печальном случае: человек

потерял ключ от квартиры и не может его найти. Что же делает стихотворение шуточным? Учитель должен сделать паузу, дать детям возможность подумать над этим вопросом, обсудить его с соседом по парте. Наверняка они обратят внимание на слова, которые звучат и пишутся одинаково, а называются разные. Если этого не произойдет, учитель сам предложит найти такие слова в стихотворении. Теперь ученики видят, что именно слова *ключ* (родник) и *ключ* (металлический стержень для отпираания и запираания замка) сделали стихотворение шуточным. Слова эти выписываются звуками одно под другим, сравниваются их звучание и значение, и делается вывод: слова разные. По учебнику дети прочитывают, что такие слова называются омонимами, затем в группе составляют модель слов-омонимов, после чего сравнивают свою модель с той, которая задана в учебнике от имени персонажей. С помощью модели учащиеся находят слова-омонимы еще в одном шуточном стихотворении (задание № 16).

С явлением синонимии учащиеся познакомятся при выполнении заданий № 17-19. Работа производится в такой же последовательности, как и со словами-омонимами.

Задание № 20 — последнее в теме. Оно направлено на постановку новой задачи, связанной с изменением одного и того же слова. Учащиеся списывают небольшой текст по правилам списывания, после чего выясняют, сколько разных слов-названий во втором предложении, обсуждают результат работы в паре. Если соседям по парте удастся договориться, они берутся за руки и дают сигнал: у нас нет разногласий (но это еще не значит, что задача решена правильно, главное — детям удалось договориться). Те же, кто не пришел к единому мнению, фиксируют свои результаты на доске. Кто же из детей прав? Что такое разные слова? Учитель просит детей обратиться к моделям разных слов, прочитать их и определить, какой соответствуют слова (*с*) *ветки* и (*на*) *ветку*. Ни одна из моделей не подходит к этим словам. Можно предположить, что это слова-синонимы (такие гипотезы могут возникнуть в классе). Но все ли звуки в слове (или же большинство из них) изменились, как, например, в словах *азбука* и *алфавит*, *жара* и *зной*? В слове поменялись лишь некоторые звуки, а то, что называет слово, осталось прежним. Значит, это не разные слова, а одно и то

же слово, только измененное. Возникает вопрос: «Зачем словам приходится изменяться?», на который дети смогут ответить, выполнив задания второй главы.

Раздел 2

ПОСТАНОВКА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ (37 ч)

Раздел является первым в основной, орфографической, части начального курса русского языка. Его содержание подчинено задаче формирования у учащихся умения ставить орфографические задачи по ходу письма. В основе этого умения лежит прежде всего понятие о позиционном чередовании звуков, об их сильной и слабой позициях.

Формирование понятия о сильной и слабой позициях опирается на представление об основной функции звуков в языке — смысловоразличительной. Поскольку носителем лексического значения слова является его основа, понятие о позиционном чередовании вводится на чередованиях звуков в основе слова. Поэтому формированию этого понятия предшествуют изучение состава слова, овладение умением членить слово на основу и окончание. Сильная позиция выступает для учащихся как позиция смысловоразличения, в которой звуки различаются, слабая же определяется как та, в которой звуки утрачивают способность различать слова по значению, совпадая между собой в звучании. Содержание раздела предусматривает последовательное рассмотрение сильных и слабых позиций сначала гласных, а затем и согласных звуков. На этих знаниях основывается умение видеть в слове все те места, где есть опасность ошибиться. Сформировать навык упреждающего орфографического анализа текста позволяет прием письма с пропусками букв на месте слабых позиций звуков. В содержании раздела заложен механизм отработки действия письма с пропусками букв: последовательный переход от работы с отдельными словами к работе с предложением и текстом. Наряду с формированием первого этапа орфографического действия — постановкой орфографических задач, продолжается формирование орфографического навыка при списывании текстов, включающих в себя орфограммы слабых позиций.

Таким образом, чтобы решить основную задачу раздела — научить учащихся ставить орфографические задачи в ходе письма, а также видеть орфограммы в записанном тексте, учащимся предстоит решить следующие задачи:

- 1) выявить причину изменения слова;
- 2) овладеть понятиями об основе как части слова, которая является носителем его лексического значения, и об окончании как части слова, которая указывает на его изменение;
- 3) обнаружить факт позиционного изменения звуков в одной и той же основе;
- 4) сформировать понятие о сильных и слабых позициях звуков. Выявить признаки сильных и слабых позиций гласных звуков;
- 5) конкретизировать понятие об орфограмме на буквы, обозначающие звуки в слабых позициях;
- 6) выявить признаки сильных и слабых позиций согласных звуков, парных по звонкости-глухости.

Тема 1. Состав слова: основа и окончание (7 ч)

Содержание темы раскрывается на материале главы 2 «Почему словам приходится изменяться?».

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Изменение слова для связи с другими словами в предложении	№ 21
2	Изменение слова по числу. Значимые части слова: основа и окончание, их работы	№ 22, 23
3-4	Последовательность действий при выделении в слове его окончания и основы. Понятие о нулевом окончании	№ 24, 25

№ урока	Тема	з
5	Основа и окончание. Определение окончаний в словах, называющих действия	№ 26, 27
6	Основа и окончание. Определения окончаний в словах, называющих признаки	№ 28
7	Контроль за овладением способом определения в слове окончания и основы. Постановка задачи: «Почему в одной и той же основе звуки меняются?»	№ 29

1—2. Выявление причины изменения слов. Значимые части слова: основа и окончание. Для того чтобы учащиеся осознали, для чего словам приходится изменяться, учитель предлагает составить из отдельных слов задания № 21 предложения. Полученные предложения дети записывают в тетрадях, а учитель воспроизводит на доске. Запись должна иметь такой вид:

kozy, паслись, луг *kozy, дали, сочная, трава*
Козы паслись на лугу. *Козам дали сочную траву.*

Итак, была группа отдельных слов. Из них дети составили предложения. Каким словам пришлось измениться, а какие остались неизменными?

В каждой группе слов повторяется слово *kozy*. Почему в первом предложении слово это не изменилось, а во втором ему пришлось измениться? Чтобы ответить на этот вопрос, дети записывают звуками изменения слова *kozy* одно под другим, показывают, какие звуки изменились, вертикальной чертой отделяют изменившиеся звуки. Таким образом, дети разделили слово на две части. Что это за части? И вообще, что означает: части слова? Для того чтобы дети могли понять это, учитель может провести параллель с любым предметом, состоящим из частей. Например, с карандашом, который есть у каждого ученика.

— Зачем вам нужен этот предмет? Конечно, чтобы рисовать. А из каких частей он состоит? Для чего предназначен грифель? А деревянный корпус для чего нужен?

Можно рассмотреть еще несколько предметов, находящихся в классе, выяснить, какую работу выполняет каждая часть того или иного предмета. Теперь понятно: для того, чтобы выяснить, что изменившиеся звуки — не просто звуки, а части слова, надо определить их работу. Дети еще раз возвращаются к отдельным словам, из которых были составлены предложения, и обнаруживают, что у «конечной» изменившейся части слова [kozy] — [козам] есть своя работа — указание на связь с разными словами в предложении. Значит, слова могут изменяться для связи с другими словами в предложении.

Выполняя задание № 22, учащиеся находят в отрывках из стихотворений А. С. Пушкина изменения одного и того же слова, записывают их одно под другим. Отделяют части, которые изменились. На этом этапе вводятся общепринятый значок для выделения изменившейся части и термин «окончание». Теперь предстоит выяснить, зачем слову *туча* пришлось измениться. О скольких тучах говорится в первом отрывке? Какое окончание говорит о том, что туча одна? А во втором? Дети без труда определяют, что слово изменилось, чтобы сообщить о разном количестве *туч* — об одной и нескольких. И сообщает об этом окончание. О чем же сообщает часть слова без окончания? Как дети узнали, что речь идет о туче, а не о солнце, или о козе? Так вводится понятие основы — части слова, которая сообщает о том, что именно слово называется, т. е. о его лексическом значении.

3—4. Следующий шаг — формирование способа определения окончания и основы в слове. С какой части начать? Какую из них выделять первой? Вопрос этот можно предложить для обсуждения в паре, а затем в коллективной беседе проанализировать каждый вариант. Если вариантов нет и все дети предлагают начинать выделение частей слова с окончания (ведь именно в такой последовательности они работали со словами в предыдущих заданиях), учитель задает провокационный вопрос: «Почему с окончания, ведь основа — главная, основная часть слова? Я думаю, надо начинать выделение час-

тей слова с основы». Учащиеся должны аргументированно доказать свою точку зрения и опровергнуть высказанное учителем мнение.

Следующий вопрос, на который должны ответить учащиеся: «Как выделять окончание?» Дети убедились, что окончание — изменяемая часть слова, поэтому, чтобы найти окончание, достаточно изменить слово для связи с разными словами или по числу, выделить изменившуюся часть, она и будет окончанием. Оставшаяся — неизменная — часть будет основой слова. Отработка последовательности действий при определении значимых частей слова производится в парной работе. Один из учеников берет на себя роль исполнителя: выполняя каждое действие, комментирует его, а другой — роль контролера: проверяет по алгоритму каждый шаг исполнителя, после чего соседи по парте меняются ролями.

Отрабатывая способ выделения значимых частей слова, ребенок сталкивается с противоречием: слово изменяется (*журнал — журналы*), а части, которая указывает на его изменение, нет. Работа есть: ведь понятно, что слово называет один предмет, а «работника» — части, которая сообщает об этом, — нет! Может ли быть такое? Конечно, нет. Такой работник — «невидимка», или нулевое окончание (задание № 25).

5—6. Выполняя задания № 26—28, дети не только применяют открытый способ выделения окончания и основы к словам, называющим действия и признаки, но и отрабатывают умение списывать с образца.

7. Задание № 29 — последнее задание этой главы. Выполняя его, учащиеся осуществляют самоконтроль за овладением способом выделения окончаний в названиях предметов, признаков и действий. Возможно, некоторые дети ошибутся, выделяя окончания в словах *учит* и *стол*, которые заканчиваются на согласный. В коллективной работе выясняются причины возникших ошибок (такие ученики не пользовались способом выделения окончания: не изменяли слова по числу или для связи с другими словами). Тогда к доске вызываются два ученика, которые разворачивают способ определения окончания, проговаривая его. Если же такого не произойдет и все дети выделяют окончание правильно, учитель

просит доказать, что в слове *учит* — окончание *-ит*, а в слове *стол* — нулевое. Запись на доске должна иметь такой вид:

$$= \left\{ \begin{array}{l} \leftarrow [уч \boxed{ИТ}] \rightarrow \\ = = \neq = \\ \leftarrow [уч \boxed{АТ}] \rightarrow \end{array} \right. = \left\{ \begin{array}{l} \leftarrow [стол \boxed{\quad}] \rightarrow \\ = = \neq = \\ \leftarrow [стал \boxed{Ы}] \rightarrow \end{array} \right.$$

Итак, изменяя слово *стол* по числу (или для связи с другими словами), дети сталкиваются с противоречием. До сих пор они знали, что в одном и том же слове звуки могут меняться только в окончании. Если же в основе один звук заменяется другим, получается другое слово или слово разрушается (*стол* — *стал* — *стул*). А здесь звук поменялся, а слово осталось тем же! В чем причина? Учитель предлагает парам зафиксировать возникший вопрос с помощью графической схемы. Предъявленные варианты схем коллективно обсуждаются, и выбирается тот из них, который наиболее точно отражает возникшую проблему:

$$= \left\{ \begin{array}{l} \leftarrow [\boxed{\quad} \boxed{\quad} \boxed{\quad}] \rightarrow \square \\ = = \neq = \\ \leftarrow [\boxed{\quad} \boxed{\quad} \boxed{\quad}] \rightarrow \square \end{array} \right.$$

Ответ на этот вопрос подведет учащихся к понятию о позиционной мене звуков, об их сильных и слабых позициях.

**Тема 2. Чередование звуков в основе слова.
Формирование орфографического действия
на этапе постановки орфографических задач (30 ч)**

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Исследование «поведения» звуков в одной и той же основе. Выявление причин чередования звуков	№ 30, 31
2	Рефлексивный контроль усвоения понятия о позиционном чередовании звуков	№ 32

№ уроков	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
3	Понятие о сильной и слабой позиции звуков. Сильные и слабые позиции гласных звуков. Отображение в модели позиционного чередования звуков	№ 33–36
4	Постановка задачи: «Как обозначать гласные звуки в слабой позиции?» Орфограммы слабых позиций	№ 37 РТ 1 № 13
5-6	Последовательность действий при записи слов с пропуском орфограмм слабых позиций	№ 39–42 РТ 1 № 14–15
7	Последовательность действий при записи предложений с пропусками орфограмм слабых позиций	№ 44–45
8	Постановка орфографических задач при письме по памяти	№ 46–47
9	Орфограммы сильных и слабых позиций гласных после шипящих	№ 48–49 РТ 1 № 16, 18
10	Рефлексия: «Умею ли я выделять в слове те места, где можно ошибиться?»	№ 52–53 РТ 1 № 1–5 с. 17–18
11	Постановка орфографических задач по ходу письма под диктовку	№ 56 РТ 1 № 25
12-13	Последовательность действий при списывании текста с орфограммами слабых позиций. Обозначение слабых звуков [и] и [ы] в словах, называющих предметы, буквами И и Ы	№ 50–51 РТ 1 № 26
14	Понятие о рифме. Подбор рифмы к словам. Обозначение слабого звука [а] на конце слов женского рода буквами А и Я	№ 57–58
15	Последовательность действий при списывании предложений с орфограммами слабых позиций	№ 55
16	Постановка задачи: «Когда согласные звуки нельзя писать по слуху?»	№ 60 РТ 1 № 28–30

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
17	Чередование согласных, парных по звонкости-глухости. Выявление причины чередования	№ 61–62
18	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Оглушение согласных, парных по звонкости-глухости, на конце слова	№ 63–64 РТ 1 № 31–32
19–20	Письмо с пропусками орфограмм слабых позиций согласных, парных по звонкости-глухости, на конце слова	№ 65–70 РТ 1 № 33–35
21	Обозначение конечных согласных звуков [т] и [т'] буквами Т и ТЬ в словах, называющих действия	№ 72–73
22	Отработка умения ставить орфографические задачи по ходу письма	№ 74–75
23	Слабые и сильные позиции согласных звуков. Оглушение согласных, парных по звонкости-глухости, в позиции перед глухим согласным	№ 76–77 РТ 1 № 39–40
24–25	Письма с пропусками орфограмм слабых позиций гласных и согласных	№ 78–83
26	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Озвончение согласных в позиции перед звонким согласным, парным по звонкости-глухости	№ 85–86 РТ 1 № 42
27	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Позиции согласных, парных по звонкости-глухости, перед сонорными и звуками [в] и [в']	№ 88
28	Систематизация сильных и слабых позиций согласных, парных по звонкости-глухости. Составление таблицы «Сильные и слабые позиции согласных»	№ 89 РТ 1 № 43–44
29	Постановка орфографических задач по ходу письма под диктовку и по памяти	№ 90, 93–95 РТ 1 № 45–48
30	Постановка орфографических задач при свободном письме	№ 97 РТ 1 № 49–50, 52

Для того чтобы сформировать у детей умение видеть орфографические трудности и осознавать их, необходимо последовательно решить такие задачи:

1) выяснить причины смены звуков в одной и той же части слова — основе;

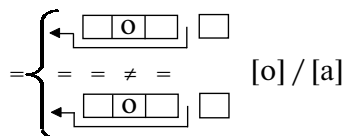
2) сформировать понятие о сильных и слабых позициях звуков, выявить признаки сильных и слабых позиций гласных звуков;

3) конкретизировать понятие об орфограмме на буквы, обозначающие звуки в слабых позициях;

4) выявить признаки сильных и слабых позиций согласных звуков, парных по звонкости-глухости.

1. Для выяснения причины смены звуков в одной и той же части слова — основе — используется запись изменений слова *стол*, составленная на предыдущем уроке. Дети обводят изменившиеся звуки, а затем по учебнику читают комментарий, в котором вводится термин «чередование». Затем проверяют, одна и та же позиция у чередующихся звуков или разная. Понятием позиции как места звука в слове дети уже владеют: от позиции зависят способ обозначения мягкости-твердости согласных звуков, обозначение звука [й'] на письме. Но позиция этих звуков зависела от «соседа» справа. «Соседи» у звуков [o] и [a] в изменениях слова *стол* — одни и те же. А что же тогда разное? Конечно, каждый ребенок обратит внимание на разницу в ударении. Так дети убеждаются в том, что позиция гласного звука определяется ударением: гласный под ударением — одна позиция, ударение ушло — другая.

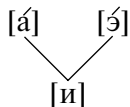
Теперь дети могут ответить на вопрос, который поставили в конце предыдущего урока: «Звуки в одной и той же основе заставляют чередоваться позиция». Позиционно чередующиеся звуки выписываются рядом с изменениями слова *стол*. Вывод, к которому пришли дети, фиксируется на доске в виде схемы:



С опорой на схему учащиеся проверяют, происходит ли позиционное чередование звуков в основах других слов (задания № 31-32).

Обращаем внимание учителя, что задание № 32 — с «ловушкой». Оно призвано проверить, понимают ли дети, что чередование звуков происходит в **одной и той же основе** и зависит оно от **позиции**. Форма выполнения задания — индивидуальная или парная — может быть выбрана самим учителем или учителем совместно с детьми. После выполнения задания производится действие оценки по отношению к тому, как эту работу выполнили персонажи учебника. Но прежде чем оценивать, дети должны выработать, опираясь на схему, содержательные критерии оценки.

2. Следующая задача — формирование понятия о сильной и слабой позиции звука — решается на материале заданий № 33-36. Перед тем как предложить детям выполнить задание № 33, учитель может попросить их определить, что называет слово [м'ич'и]. Две формы разных слов совпали в своем звучании, поэтому трудно угадать, это холодное оружие или предмет для игры в футбол. Когда слова включены в контекст, становится понятным лексическое значение каждого. Изменяя каждое из них по числу, дети обнаруживают в словах звуки, которые позиционно чередуются. Выписав их ([и]/[э], [и]/[а]), они определяют, в какой позиции — ударной или безударной — «работают» два разных звука, а в какой — эти звуки заменяются одним. Результат фиксируется в виде схемы:



Теперь можно ввести понятие о сильных и слабых позициях звуков. Учитель должен понимать, что на этом этапе вводится **обобщенное** понятие о сильной и слабой позициях, а наличие или отсутствие ударения — это лишь признак позиции гласных. Работая со словами задания № 34, учащиеся убеждаются, что для всех гласных звуков позиция под ударением — сильная, так как в этой позиции может произноситься любой звук, а позиция безударная — слабая, так как в ней

произносятся не все звуки: два звука заменяются одним. Результаты работы фиксируются на доске и в тетрадях учащихся:

Сильная позиция — □: [о] [а] [э] [и] [ы] [у]

Слабая позиция — □: [а] — [и] [ы] [у]

Учащиеся обращают внимание на то, что звук [у] не заменяется никаким другим звуком, а это значит, что он всегда различает слова по смыслу и поэтому находится в сильной позиции.

Следующий шаг — с помощью обобщенной схемы показать, что для всех гласных звуков, кроме [у], позиция под ударением сильная, а без ударения — слабая:



3. Задача — конкретизация понятия об орфограмме: ее распространение на буквы, обозначающие звуки в сильной позиции. Чтобы ученики осознали проблематичность написания букв на месте звуков в слабой позиции, открыли для себя новый тип орфограмм — орфограммы слабых позиций, им предлагается записать слово (фамилию ученика), содержащее звуки в слабой позиции. Для работы учитель использует сюжет, предложенный в учебнике. Дети, каждый самостоятельно, записывают фамилию, подчеркивают орфограмму «большая буква», после чего осуществляется контроль выполнения задания в паре, разные варианты записи выносятся на доску. Возникает вопрос: почему одно и то же слово дети записали по-разному? Какая запись верная? Пусть ученики запишут фамилию звуками: [пал'ивáный'] — и сделают вывод, на месте каких звуков возникли варианты написания. Конечно, на месте звуков в слабой позиции. Остается договориться, как записывать слова с орфограммами слабых позиций, чтобы не допустить ошибок. Раздайте в группы листы бумаги и предложите детям придумать такой способ написания слов: «Как записать слово *крыжовник*, чтобы избежать ошибок?» (задание № 38). Как правило, при выполнении такой работы дети очень изобретательны. Какие только

способы они не придумывают: предлагают указывать варианты возможных написаний в виде дроби, предлагают звукобуквенную запись слова, рисовать кружочки на месте звуков в слабой позиции, ставить знаки вопроса, пропуски. Важно, чтобы дети осознали главное: на месте слабых позиций звуков возможны варианты написания, поэтому такие звуки обозначать по слуху нельзя. На каких вариантах могут остановиться дети? Конечно, на тех, которые удобнее при записи. Это могут быть последние два варианта: с помощью знака вопроса и письмо с пропуском букв. Какой из них выбрать? Знак вопроса уже использовался для обозначения орфограмм сильных позиций, когда способ их проверки был неизвестен учащимся. Здесь же речь идет об орфограммах слабых позиций. Поэтому принимается последний вариант, у которого есть также неоспоримые преимущества: во-первых, простота написания и, во-вторых, и это главное, когда дети откроют «секрет» написания букв на месте слабых позиций звуков, нужные буквы легко будет вписать на месте черточек. Только тогда, когда в коллективной работе дети выберут способ фиксации слабых звуков в буквенной записи, можно сравнить результаты своей работы с результатами, представленными в учебнике от имени персонажей, и убедиться в том, что те тоже сделали свой выбор в пользу письма с пропусками.

В учебнике и рабочих тетрадях представлен необходимый учебный материал для отработки способа постановки орфографических задач в процессе письма с пропусками.

Остановимся на последовательности формирования действия с пропусками орфограмм слабых позиций. Сначала дети определяют слабые позиции звуков в словах, заданных в звуковой записи, после чего записывают эти слова с пропусками орфограмм слабых позиций. На следующем этапе дети самостоятельно составляют звуковую запись слова, обводят звуки в слабой позиции и записывают слово с пропусками орфограмм слабых позиций. Очень скоро дети перестают нуждаться в предварительной фиксации звучащего слова с помощью знаков упрощенной фонетической транскрипции, и слово записывается сразу буквами. От записи отдельных слов дети переходят к записи целых предложений и небольших текстов. Если учитель сочтет необходимым добавить количество слов,

предназначенных для записи с пропусками орфограмм, можно предложить детям записать названия дней недели, месяцев года и т. д.

При формировании умения записывать слова с пропусками орфограмм слабых позиций обращается внимание детей на слитное произношение служебных и самостоятельных слов: [на двар'э травá на трав'э дравá] (задание № 45). Наличие безударного гласного в предлоге — основание для пропуска буквы на месте этого звука.

Некоторые дети, особенно те, у которых орфографический навык сформирован на достаточно высоком уровне и которые помнят орфографический образ многих слов, отказываются пропускать отдельные орфограммы слабых позиций. Как в этом случае поступить учителю? Разрешить: если ученик уверен, какую букву писать на месте звука в слабой позиции, пусть пишет, но при этом остается обязательным условие подчеркивания таких орфограмм. А как быть с теми учениками, которым только кажется, что они знают правильное написание слова? Исправленные учителем ошибки на месте пропусков позволят таким учащимся осознать, что лучше подстраховать себя: пропустить «сомнительную» букву.

И еще одна проблема, с которой может столкнуться учитель на этом этапе. Овладевая письмом с пропусками орфограмм слабых позиций, некоторые ученики начинают пропускать также орфограммы сильных позиций. В заданиях № 46—50 предусмотрена специальная работа по разграничению орфограмм сильных и слабых позиций.

Наряду с формированием у учащихся умения ставить орфографические задачи по ходу письма, продолжается работа по формированию орфографического навыка: дети упражняются в списывании текстов с орфограммами слабых позиций. Первое такое упражнение в этом параграфе (задание № 54) выполняется коллективно. Учителю не следует предлагать детям вспомнить порядок действий при письме по образцу. Каждое из них прочитывается по памятке «Правила списывания», которая должна быть у каждого учащегося, или по учебнику на с. 11, а затем коллективно обсуждается его смысл. Только после этого действие выполняется. Особое внимание следует обратить на орфографическое чтение образца и записи текста под

собственную орфографическую диктовку, а также на контрольную операцию. При работе с заданием № 55 учителю следует иметь в виду: если в пословице, которую списывали ребята, в качестве одного «смыслового куска» могло выступать целое предложение (небольшое по объему), то в данном тексте они сталкиваются с необходимостью выделить такие «куски». В качестве «смыслового куска» здесь может выступать как словосочетание, так и часть предложения до знака препинания. Но в любом случае остается требование прочитать предложение целиком, чтобы понять его смысл, и только после этого выделить ту часть предложения, которая будет записана в один прием.

Как было отмечено выше, некоторые дети при записи под диктовку выражают протест против пропуска безударных гласных, особенно это касается окончаний существительных женского рода и существительных во множественном числе. Содержание заданий № 56 и 57 обеспечивает детям право писать последние буквы в таких словах.

4. Задача выявления признаков сильных и слабых позиций согласных звуков, парных по звонкости-глухости, решается на материале главы 5 «Когда согласные звуки нельзя обозначать по слуху?» в такой последовательности. Сначала учащиеся убеждаются в том, что согласные звуки, как и гласные, могут чередоваться в основе одного и того же слова: быть в сильной и слабой позиции. Затем устанавливаются причины такого чередования, выявляются признаки сильных и слабых позиций согласных, парных по звонкости-глухости. Каждый из выявленных признаков сильных и слабых позиций согласных фиксируется в обобщенной таблице. Только после этого дети переходят к письму с пропусками орфограмм слабых позиций согласных.

Для того чтобы учителю на уроках, посвященных исследованию позиций согласных, было легче организовать работу учащихся, приводим стенограммы двух первых уроков по теме «Сильные и слабые позиции согласных».

Урок № 1

Тема. Есть ли у согласных сильная и слабая позиции?

Цель урока. Создать ситуацию, в которой учащиеся усомнятся, все ли орфограммы слабых позиций им известны.

1. Создание ситуации успеха

Запись предложения: *Малыши сидели на берегу реки.* (Один ребенок или пара детей работают у доски, остальные — в тетрадях.) После написания — взаимопроверка в парах и фронтальная проверка детей, работавших у доски. Дети задают паре или ребенку вопросы: «Почему в слове *малыши* вы пропустили первые две гласных, а последнюю написали: ведь **И** после шипящих — орфограмма? Почему в слове *сидели* написали букву **Е**, а остальные буквы гласных пропустили?» и т. д.

У.: Почему вы на месте некоторых букв сделали пропуски?

Д.: Потому что гласные звуки на месте пропусков в слабой позиции.

У.: А как вы узнаете, когда гласный в слабой позиции? Можете показать это на схеме?

(Дети предлагают схему: $\begin{array}{c} \text{○} \\ \text{+} \end{array} + [y] \mid \begin{array}{c} \text{○} \\ \text{○} \end{array} .$)

У.: Почему так важно знать, когда звук в сильной позиции, а когда — в слабой?

Д.: Чтобы писать без ошибок. За обозначение слабого звука спорят разные буквы.

У.: Значит, зная этот секрет, вы сможете писать без ошибок?! Поднимите руки, кому это удастся. Можете смело сказать: весь класс поднялся на эту ступеньку?

На доске появляется запись:

$\begin{array}{c} \text{○} \\ \text{+} \end{array} + [y] \mid \begin{array}{c} \text{○} \\ \text{○} \end{array} \quad \boxed{\phantom{\hspace{2cm}}}$

2. Создание ситуации «разрыва»

У.: Проверьте себя. Найдите задание № 60 на с. 66 учебника. Прочитайте отрывок из стихотворения. Знаете, откуда эти строки? А кто их написал? К кому обращается рассеянный с улицы Бассейной?

Д.: К кондуктору или водителю трамвая.

У.: Как вы думаете, почему у нашего героя такая необычная речь? Какие слова он произнес неправильно?

Д.: Слова [трамва́й'] и [вагза́л].

У.: Запишите перепутанные слова правильно: сначала звуками, а затем буквами. Как будете записывать буквами?

Д.: С пропуском орфограмм слабых позиций.

(Два ученика работают у доски (один записывает слово *трамвай*, другой — слово *вокзал*), остальные выполняют это задание самостоятельно, затем результаты своей работы сверяют с доской.)

У.: У всех записаны слова так, как у С.: *в_гзал*? У кого по-другому? (Ребенок выходит к доске и предъявляет свой вариант: *в_кзал*.) Есть ли у кого-нибудь еще какие-то варианты?

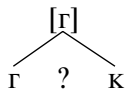
Д.: А я поставила пропуск: не знала, какую букву писать, Г или К (записывает на доске: *в_ _зал*).

Если у детей не будет вариантов написания, учитель должен предложить учащимся проанализировать те, которые заданы в учебнике от имени персонажей.

3. Постановка задачи

У.: Как поступить? Ведь в самом деле непонятно, какой буквой обозначать звук [г].

Фиксирует на доске:



Д.: Наверное, лучше пропустить ее, чтобы не сделать ошибки. Это орфограмма: по произношению не определишь, какую букву писать.

У.: Но ведь вы пропускали буквы только на месте слабых гласных звуков?

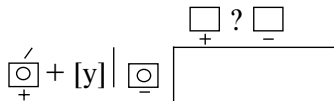
Д.: А может, и у согласных есть сильные и слабые позиции?

У.: Все слышали вопрос, который задал М.? Кто из вас хотел задать такой же вопрос? Так на какой вопрос мы будем пытаться ответить?

Д.: Есть ли у согласных сильные и слабые позиции?

У.: Как показать ваш вопрос с помощью схемы?

Учитель предлагает в парах в течение 3 минут зафиксировать задачу. Дети на второй ступеньке «лестницы знаний» фиксируют вопрос:



В конце урока учитель проводит рефлекссию:

У.: Какая задача возникла у нас на уроке? Как возникла эта задача? С чего мы начали нашу работу? При записи какого слова вы столкнулись с проблемой? Так какую проблему будем решать на следующем уроке?

Урок № 2

Тема. Слабые и сильные позиции согласных звуков.

Цели урока. 1. Обнаружить сильную и слабую позиции согласных звуков, парных по звонкости-глухости. 2. Выяснить, любой ли согласный, парный по звонкости-глухости, на конце слова находится в слабой позиции.

1. Создание учебной ситуации (рефлексия)

На доске «лестница знаний», выстроенная на предыдущем уроке.

У.: Прочитайте, какой вопрос вы поставили перед собой вчера.

Д.: Есть ли у согласных звуков сильные и слабые позиции?

У.: Как вы понимаете, что такое сильная позиция звука, а что такое — слабая?

Д.: Сильная позиция — та, которая под ударением, а слабая — без ударения.

(Дети подняли разные значки: плюс — значит, согласен с мнением товарища, минус — есть возражения.)

У.: Давайте выслушаем другое мнение. Пожалуйста.

Д.: Я дополню. Сильная позиция та, в которой звуки различают слова: там встречаются все звуки. А слабая позиция теряет силу различать слова, потому что там работают не все звуки.

У.: Принимаются дополнения? Что такое сильная и слабая позиция звуков, вы знаете. Попытаемся на сегодняшнем уроке ответить на вопрос, который вы себе задали.

Нарисуйте, пожалуйста, [прут] (каждому ученику выдается лист бумаги).

Рисунки вывешиваются на доску, и на лицах детей недоумение, в классе возникает шумок: среди рисунков прутьев разной величины и формы обнаружили рисунки водоемов.

У.: Чему вы удивляетесь? С чем не можете согласиться?

Д.: Вы нам сказали нарисовать [прут], а некоторые дети нарисовали озера.

Д. (радостно): Я понял! Догадался! Вы хотели заманить нас в «ловушку». Вы специально нам дали такое слово, чтобы не было понятно, что рисовать.

У.: А если я предложу вам нарисовать *пруты*, понятно будет, что рисовать? А если *пруды*? Давайте разберемся, почему второе задание вы выполнили одинаково, а первое — по-разному.

2. Анализ условий решения задачи

У.: Измените слова *пруд* (водоем) и *прут* (тонкая ветка без листьев) по числу. Запишите эти слова одно под другим. По какому изменению можно точно узнать, что называет слово?

Д.: По изменению *пруды* и *пруты*.

У.: Обведите звуки, которые различают эти два слова (обводятся звуки [д] и [т]). Что это за звуки?

Д.: Это пара по звонкости-глухости.

У.: В какой позиции — сильной или слабой — находятся звуки [д] и [т] в словах [пруды́] и [пруты́]?

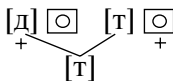
Д.: В словах *пруды* и *пруты* последние звуки в сильной позиции: встречается и звук [т], и звук [д], поэтому они различают слова.

У.: Почему по произношению [прут] и [прут] нельзя точно узнать слово?

Д.: Здесь последние звуки совпадают: «работает» только один звук из пары — [т]. Значит, это слабая позиция.

У.: Чем отличается сильная позиция этих звуков от их слабой позиции? Ударением? Соседом слева? Соседом справа?

Д.: Согласный в конце слова — слабая позиция. А если после него гласный — сильная:



У.: Как выдумаете, все ли согласные звуки, парные по звонкости-глухости, в конце слова надевают маску глухой пары? (Рядом с зафиксированным выводом пишет: все?) Давайте это проверим. Откройте учебники на с. 74. Прочитайте пары слов. Скажите, чем отличаются последние звуки основ в каждой из пар.

Д.: Только звонкостью-глухостью.

У.: На какой вопрос вы будете отвечать? Как вы думаете, что для этого надо сделать?

Д.: Нужно пронаблюдать за звуками. Изменить слово, чтобы согласный был на конце: *дубы* — *дуб*.

У.: Ребята, слов много, целых десять, а времени у нас осталось мало. Подумайте, как ускорить нашу работу.

Разные предложения обсуждаются, и дети приходят к выводу, что быстрее всего они выполняют эту работу в паре; каждая пара возьмет себе по одному слову. Пара выбирает слово, учитель раздает листы бумаги и фломастеры. Соседи по парте договариваются о распределении обязанностей. После завершения работы листочки с записями изменений одного и того же слова вывешиваются учителем на доске.

У.: Что вы заметили?

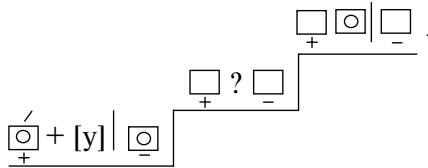
Д.: Все согласные, парные по звонкости-глухости, на конце слова становятся глухими.

У.: Мы ответили на поставленный вопрос? Поднялись на следующую ступеньку?

Д.: Да.

У.: Как зафиксировать на схеме то, что вы узнали?

Дети фиксируют вывод на ступеньке «лестницы знаний»:



После того как обнаружены признаки сильной и слабой позиций согласных, учащиеся учатся сначала находить эти позиции в звуковой записи слов, которую требуется перевести в буквенную, учитывая проблематичность написания конечного согласного, парного по звонкости-глухости (задания № 70–71). Теперь при записи предложений учащиеся пропускают не только орфограммы слабых позиций гласных, но и парных согласных на конце слова. При выполнении задания № 72 учащиеся отрабатывают последовательность действий при списывании текстов, включающих в себя орфограммы слабых позиций, как гласных, так и согласных. Учитель должен следить за тем, чтобы каждый учащийся записывал предложение под собственную орфографическую диктовку, проговаривая каждое слово по слогам.

Текст загадки в задании № 70 содержит в своем составе слова-названия действий. Дети находят такие слова, определяют

позицию конечного согласного в каждом из них; их внимание обращается на то, что конечный согласный [т] во всех этих словах обозначается буквой Т. Только после этого учитель предлагает учащимся прочитать комментарий на с. 83.

Задания № 73–75 позволяют учащимся отработать действие письма с пропусками букв на месте звуков в слабой позиции под диктовку учителя и самодиктовку (письмо по памяти).

Выявление других сильных и слабых позиций согласных, парных по звонкости-глухости, производится в такой же последовательности. Каждая позиция фиксируется в графической форме и вносится в таблицу сильных и слабых позиций, с опорой на которую учащиеся ставят орфографические задачи, связанные со слабыми позициями согласных.

Раздел 3 **ОБЩИЙ СПОСОБ ПРОВЕРКИ ОРФОГРАММ** **СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ (16 ч)**

Раздел «Решение орфографических задач в значимых частях основы слова» содержит несколько подразделов, посвященных формированию общего способа проверки орфограмм и его распространению на решение орфографических задач в таких значимых частях основы, как корень, приставки и суффиксы. Во 2 классе изучаются лишь два первых подраздела: рассматриваются обобщенный способ орфографического действия (на примере проверки орфограмм изменением слова) и проверка орфограмм в корне слова. Остальной учебный материал этого раздела изучается в 3 классе.

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Постановка задачи на овладение способом письма без пропусков. Проблема выбора буквы для обозначения звука в слабой позиции	с. 111–112

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
2	Основной закон русского письма. Выведение общего способа проверки орфограмм слабых позиций, его моделирование	№ 98–99
3	Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в основе слова	№ 100–101
4	Изменение слов, которые отвечают на вопрос <i>кто? что?</i> , по числам и для связи с другими словами как способ приведения звука к сильной позиции	№ 102–107 РТ 2 № 2–7
5	Проверка орфограмм слабых позиций в основе слова путем его изменения. Рефлексия способа (определение границ его применения)	№ 108–109
6	Обозначение звука [о] в позиции после мягкого согласного под ударением и без ударения с помощью букв Е и Ё	№ 110–111
7	Переход от проверки орфограмм в отдельных словах к решению орфографических задач во время записи текста (по ходу письма).	№ 112–116 РТ 2 № 6
8	Беглые гласные (чередование с нулем звука). Понятие о непозиционном (историческом) чередовании звуков. Беглый Е. Проверка этой орфограммы по специальному правилу	№ 117–119 РТ 2 № 7
9	Беглый [о]. Проверка орфограмм слабых позиций в словах с беглыми гласными [о], [е] по специальному правилу	№ 120–121
10-11	Проверка орфограмм слабых позиций в словах-названиях действий их изменением по временам, числам, лицам или родам (путем связывания со словами <i>вчера—сейчас—потом, он—они, она—она—оно, я—ты—он</i>)	№ 122–128 РТ 2 № 9

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
12—13	Отработка орфографического действия при написании слов, отвечающих на вопросы <i>кто? что?</i> , и слов, отвечающих на вопросы <i>что делает? что сделает?</i> (проверка орфограмм в основе слова путем его изменения)	№ 129—132 РТ 2 № 10—11
14	Полные и краткие формы слов-названий признаков. Беглые гласные в основах полных форм. Проверка орфограмм слабых позиций в основах кратких форм по специальному правилу (с учетом чередования с нулем звука)	№ 133—134 РТ 2 № 12—16
15—16	Проверка орфограмм слабых позиций в основах слов их изменением (формирование навыка). Рефлексия способа (границы его применения)	№ 135—141 РТ 2 № 18

Содержание раздела представлено в главе 6 учебника «Как правильно выбрать букву на месте пропуска?». После того как ученики научились ставить орфографические задачи по ходу письма, можно переходить к очередному этапу формирования орфографического действия — к овладению общим способом решения этих задач с последующей его конкретизацией в процессе решения частных задач. Напомним, что общий способ проверки орфограмм слабых позиций, а именно они, по авторитетному мнению М. В. Панова, составляют наибольшее число орфограмм, выводится из основного закона русской орфографии — ведущего, фонематического, принципа письма. В соответствии с этим принципом буквы обозначают не отдельные звуки в слове, а фонемы, ряды позиционно чередующихся звуков, которыми слова и отличаются друг от друга и различаются по своему значению. Поскольку «представителем» фонемы является звук в сильной позиции, то буквой обозначается именно он. Благодаря такому принципу обозначения звуков буквами достигается единообразное написание

морфем в словах русского языка — из значимых частей. Отсюда вытекает и общий способ проверки орфограмм — приведение звука к сильной позиции и соответствующее обозначение его буквой. Успешное применение этого способа зависит от знания слабых и сильных позиций звуков, но определяющим в этом является умение безошибочно привести звук к его сильной, а не к какой-либо иной позиции. Ориентиром в этой работе является значимая часть слова, ее звуковая форма и значение: проверка должна осуществляться в ее пределах, ученик должен работать с ней, не подменяя ее омофоном или омографом, несмотря на их кажущуюся близость. Такие промахи ведут к орфографическим ошибкам и сводят к нулю эффективность способа. Отсюда следует, что овладение способом решения орфографических задач предполагает умение выделять в слове значимые части, определять их значение и словообразовательную роль. Ученик уже знает о том, что в слове есть основа и окончание. Теперь ему предстоит узнать о значимых частях основы и научиться их выделять. Место этому — в процессе конкретизации общего способа письма, его распространения на написание корней, приставок и суффиксов, а затем и окончаний (с их наборами и «работой» ученики знакомы лишь в самом общем виде и весьма приблизительно). Что касается общего способа письма, который позволяет писать без пропусков букв, то овладение им должно выступить для ребенка специальной задачей.

1. Постановка задачи на овладение способом письма без пропусков. Проблема выбора буквы для обозначения звука в слабой позиции

Вывести общий способ письма дети были готовы и раньше — как только овладели понятием о слабой и сильной позициях звуков. Поскольку сильная позиция была осознана как та, в которой звуки справляются со своим назначением — различать слова по значению, именно она и должна была давать ответ, какая же буква выигрывает в споре за место в слове. Это решение лежало на поверхности, оно логично вытекало из всего хода рассуждения. То, что ученики не воспользовались этим ходом и во избежание ошибок прибегли к письму

с пропусками, — следствие методического расчета. Этот этап обучения уникален в том отношении, что позволяет, временно воздержавшись от введения способа проверки орфограмм, предоставить детям возможность потренироваться в нахождении орфограмм слабых позиций, научиться безошибочно и быстро выделять их в словах русского языка, видеть все ошибкоопасные места, т. е. раз и навсегда воспитать умение предвидеть возможность ошибки. Все это определяет качество, называемое методистами **орфографической зоркостью** ребенка, которая является залогом его грамотности.

Мотив научиться писать грамотно сформирован у учащихся уже в период обучения грамоте, когда они узнали об орфограммах, но его реализация была отодвинута задачей формирования орфографической зоркости в процессе письма с пропусками. Поэтому, переходя к разделу «Решение орфографических задач в значимых частях основы слова» и к первой его теме «Общий способ проверки орфограмм слабых позиций», необходимо вернуть детей к поставленной ранее задаче — овладению действием письма. Глава 5 учебника завершается созданием ситуации, благодаря которой ребенок осознает смысл письма с пропусками, его значимость для овладения грамотным письмом, а также определяет перспективу дальнейшего своего движения в учебном материале. Речь идет об описанной в учебнике ситуации, когда первоклассница Ксюша, которая изучила азбуку и думает, что этого достаточно для того, чтобы писать, не может понять смысла Дашиного письма с пропусками и расценивает его как незнание букв и неумение писать. Чтобы ответить на вопрос о том, кто умеет писать лучше — Ксюша или Даша, ученик должен осмыслить и выразить в словесной форме, чем он занимался и для чего это было нужно. Это позволяет задать мотивацию для перехода к письму без пропусков — через осмысление того, что предыдущая задача решена и что есть все основания учиться писать так, как это принято у людей, т. е. в соответствии с культурной традицией.

Концовка главы настраивает ученика на работу: хочешь научиться писать слова правильно и без пропусков — потрудись, поработай с ними.

2. Основной закон русского письма. Выведение общего способа проверки орфограмм слабых позиций, его моделирование

Начать работу следует с выполнения задания № 98 учебника. Она является подготовительной: ученики решают знакомую по предыдущему этапу задачу письма с пропусками и определения того, между какими буквами нужно выбирать, если писать без пропусков.

Записав таким образом пословицу, ученики переходят к выполнению следующего, 97 задания. Им предлагается выписать слова, которые записаны с пропусками, друг под другом:

к са
о а

р са
о а

Рядом нужно написать изменения этих слов, где орфограмм слабых позиций нет — звуки в сильных позициях. Если понятие о позиционном чередовании звуков было введено содержательно, не формально, то ученики знают: звуки чередуются в основе одного и того же слова, но в разных его изменениях, например в изменениях по числу. Кроме того, актуально знание того, что именно ударная позиция является сильной для гласных звуков. В этом случае ученикам нетрудно найти такие изменения:

к са — ко́сы
о а

р са — ро́сы
о а

Такая запись наглядно демонстрирует, как следует разрешить спор между буквами. Ребенку предлагается сделать соответствующую запись в тетради — на месте пропусков вписать «победившие» буквы:

ко́са — ко́сы
о а

ро́са — ро́сы
о а

Теперь он должен осознать и зафиксировать свои действия: как я решил орфографическую задачу? Сделать это ребенок может, выполняя задание на моделирование способа: построй модель, чтобы показать, как ты обозначал, а значит, и как следует обозначать буквами те звуки, которые находятся в слабой позиции, что для этого нужно делать. В учебнике приведены два варианта возможных моделей. К их анализу следует обратиться после того, как ученики поработали самостоятельно, с тем, чтобы они смогли сравнить результаты своей работы с моделями, которые представлены в учебнике.

Чтобы оценить оба варианта, ребенок должен суметь разобраться в условных обозначениях, понять, какова их смысловая нагрузка, т. е. **прочитать** каждую из моделей. В них использованы значки, с которыми дети уже работали: обозначение слова и обозначение основы слова. Объяснения требуют значки «+» и «—», а также стрелки от одного к другому. Значки «+» и «—» уже использовались для обозначения слабых и сильных позиций звуков в слове, поэтому прочитать их не составит для детей труда. Главное — объяснить назначение стрелки: она показывает, какая буква и в каком слове-изменении берется за образец при решении орфографической задачи. Не менее важно прочитать знак «=». Это требует рефлексии понятия о позиционном чередовании: оно бывает в одном и том же слове. Сравнение двух вариантов позволяет уточнить способ проверки: речь идет не просто об одном слове, а об одной и той же основе слова, поскольку именно основа «отвечает» за лексическое значение слова и позволяет судить о том, то же это слово или другое. Это уточнение весьма существенно: при изменении слова неизменным остается лишь значение основы. Окончание же меняется. Поэтому изменением слова можно проверить орфограмму именно в основе, в ней звук изменяется в зависимости от позиции, значение же остается неизменным. Отсюда и вывод: точнее вторая модель, которую составили Антон и Таня: звук в слабой позиции обозначается буквой по его сильной позиции. Сильную позицию находим в той же основе, изменяя слово.

После того как ученики прочитали модель и проговорили найденный способ (заменяли графическую его форму словесной), они могут обратиться к комментарию в учебнике, свести свое рассуждение с образцом.

3. Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций в основе слова

Как обычно, выведенный способ должен развернуться для ребенка в определенную последовательность действий, следование которой обеспечит успешное применение способа. Эту последовательность ребенок должен вывести сам, определив целесообразность каждого шага. На это его нацеливает задание № 100 учебника. Сначала ученик проверяет орфограммы в заданных словах с опорой на модель, а потом мысленно восстанавливает ход своих действий. Поскольку, применяя выведенный способ, важно не упустить необходимого звена в последовательности действий, в учебнике приведен алгоритм и образец работы, а также запись в тетради, которые ему отвечают. Понятно, что эти материалы являются ориентиром для учителя в организации соответствующей самостоятельной работы учеников на уроке. Результат этой работы (выведенный детьми алгоритм) сравнивается с тем, который дан в учебнике, дети соглашаются или спорят с ним, принимают или отстаивают свой вариант, если он, конечно, не меняет ничего по существу. В дальнейшем ученик сможет в случае необходимости работать с опорой на эту запись, выведенную, что важно, им самим. Если с первым предложенным в задании словом ученики работают самостоятельно и затем устанавливают необходимую для этого последовательность действий, то, проверяя остальные слова, они могут сверять свою работу с образцом в учебнике, как это предложено в задании. Для оперирования способом важно также, чтобы ученик владел различными приемами изменения слов при поиске сильной позиции. Поэтому дети должны отдать себе отчет в том, как именно они изменяли слова (по числу) и как следует поступать в зависимости от того, какая форма является исходной — форма единственного или форма множественного числа (если *один*, меняю на *много*, если же *много*, то меняю на *один*).

Следующее задание — № 101 продолжает предыдущее с той лишь разницей, что слово, которое ученику предстоит записать буквами, спрятано в загадке. Это значит, что ученик должен сам сделать звуковой анализ отгадки,

составить транскрипцию, а затем уже перейти к орфографической работе — выполнить шаг за шагом все действия, предусмотренные алгоритмом. Такой вид работы приближен к диктанту: это самодиктант. Работая со словом *град*, которое не удастся изменить по числу, ученики восстанавливают в памяти другой способ изменения слов — для связи с другими словами (учителю понятно, что речь идет об изменении слова по падежу). Они пользовались им, выделяя в слове окончание и основу. В задании предложено слово *нет*, которое помогает найти нужное изменение — то, где конечный согласный в сильной позиции: *нет града*.

4. Изменение слов, которые отвечают на вопрос кто? что?, по числам и для связи с другими словами как способ приведения звука к сильной позиции (тренировочные упражнения)

Задания № 102–107 направлены на то, чтобы ребенок потренировался в применении способа и выработал навыки изменения слов, отвечающих на вопрос *кто? что?*, по числу и, что для него сложнее, по падежу (для связи с другими словами). Этому следует посвятить два урока.

Задания предложенной серии несколько сложнее, чем предыдущие. Это благоприятствует отработке умений, позволяющих успешно применять общий способ проверки. Так, в задании № 102 ребенку нужно сравнить позиции звуков в формах единственного и множественного числа (в изменениях слова по числу). Для анализа подобраны такие слова, что при их изменении позиция согласного становится сильной, зато позиция гласного — слабой. Иными словами, орфограммы гласных и согласных звуков в этих изменениях взаимопроверяемые. Детям предлагается доказать это. Работая с фонетическими транскрипциями двух разных форм числа, они должны найти в них звуки в слабых позициях и их сильные соответствия. Последовательность действий здесь отчасти свернута: детям не нужно искать проверки для орфограмм — они уже заданы. Однако все другие шаги остаются в силе, и выполняются они в двух противоположных направлениях: от одной формы к другой, а затем наоборот (слева направо, а затем спра-

ва налево). Так дети впервые знакомятся с тем, что изменения одного и того же слова могут служить проверкой друг для друга.

Более сложным является для детей и задание № 103. Оживляет его то, что ученики работают с загадками (разгадать их помогут рисунки-отгадки). При этом записывать загадки полностью нет необходимости: достаточно поработать с теми словами, которые записаны «звуками»: действуя по алгоритму, выписать их с пропусками орфограмм, а затем найти проверки, записать их рядом, после чего вписать буквы на месте пропусков, показав стрелкой, на чем основывается выбор буквы.

Некоторая сложность заключается в том, что предложно-падежные формы *без [рук], без [нок]* не так просто изменить корректно по одному из грамматических значений: их изменением только по числу будет *без руки, без ноги*, а изменением только по падежу будет, например, *руки, ноги*. Дети же, как правило, сразу же дают начальную форму: *рука, нога*, изменяя форму сразу и по числу, и по падежу. Добиваться чистоты изменения сейчас, когда грамматические значения не изучены как таковые, нет смысла. Вместе с тем можно использовать это задание для того, чтобы сделать приведение слова к его начальной форме произвольным. Для этого нужно предложить детям изменить слова *без [рук], без [нок]*, связывая их со словом *есть*: *есть рука, есть нога*. При этом полезно для будущей работы зафиксировать образец этого изменения: *без рук* — то же, что *нет рук*, выходит, меняли *нет* на *есть*. Значит, слова можно менять по образцу *нет—есть*.

Если, выполняя задание № 103, ученики работали с орфограммой «согласный, парный по звонкости-глухости в конце слова», то в задании № 104 для записи буквами даны слова с другой слабой позицией согласных: «парный перед парным». Понятно, что детям понадобится таблица позиционных изменений согласных звуков. Как и предыдущее, это задание требует строгого следования заданному алгоритму действий. Организовать эту работу можно так. Один ученик работает у доски, сверяя свои действия с таблицей, на которой записан алгоритм, т. е. каждый раз подходя к ней, показывая указкой, какое действие он будет сейчас выполнять, и проговаривая каждый шаг. Остальные ученики выполняют задание в тетрадях, контролируя действия ученика у доски и

показывая с помощью условных значков, согласны они с ним или нет. В случае несогласия результат работы обсуждается. Подойдя к изменению слова, ученик должен прежде всего решить, с какого изменения начать. Поможет в этом внимание к той форме, в которой слово задано. Дети без труда определяют, что в слове, с которым они работают, как и во всех этих словах, есть указание на «много». Значит, его можно изменить по образцу «много—один». Записывая слово-проверку, ребенок, который научился видеть орфограммы слабых позиций и овладел письмом с пропусками, заметит, что конечный согласный в изменении «один» (*брусок*) — в слабой позиции. Он может записать слово с пропуском на месте этого звука с тем, чтобы позже проверить орфограмму и вписать букву. Но сейчас, когда алгоритм должен постепенно сворачиваться, есть смысл проверить эту орфограмму устно. Дети уже сталкивались с тем, что изменения слова могут служить друг для друга проверкой, и это облегчает их задачу. Важно, чтобы, проверив орфограмму, ученик не забыл подчеркнуть ее в буквенной записи.

В задании № 105 подобраны такие слова, которые не проверяются изменением по числу: их нужно изменить по падежу. Выполняя его, ученик учится пробовать различные варианты изменения, пока не будет найден тот, который приводит звук к сильной позиции. Сразу же ученика ждет небольшой подвох — «ловушка»: первое слово в задании *кру́жки* — омограф слова *кружкíи*, с которым ученик только что работал. Если изменение *кружок* приводило к проверке, то изменение *кружка* проверкой не является. Это и побуждает искать другие формы. Если ученикам трудно изменить это слово иначе, можно вернуться к случаю *без ног* и попробовать использовать зафиксированный тогда образец изменения: «нет—есть». При этом ученики убедятся, что исходная форма — *есть кру́жки*, поэтому ее нужно изменить на *нет кружек*, что и дает искомую позицию «согласный перед гласным», а значит, и проверку для орфограммы.

Поскольку эта орфограмма достаточно частотная и важно, чтобы дети хорошо овладели способом ее проверки, в учебнике дан образец действий и записи в тетради (он задан через работу Тани).

В задании № 106 оба типа слов (и *кру́жки*, и *кружкí*) даны попеременно — в тексте стихотворения «Белка на орешнике» Г. Сапгира. Одни из них проверяются изменением по числу либо приведением к начальной форме (заметим, что это слова мужского рода): *орешки* (много) — *орешек* (один), *в овражке* — (есть) *овражек*. Другие же (это слова женского рода) требуют постановки в родительном падеже множественного числа, что достигается их связью со словами *нет многих*: *в шубке* — (нет многих) *шубок*. Желательно, чтобы ученики, продвигаясь шаг за шагом, на этапе поиска нужного изменения сами нашли образец «есть — нет многих»: (есть) *скорлупки* — (нет многих) *скорлупок*. Его нужно зафиксировать и дописать в список уже известных образцов изменения с тем, чтобы в дальнейшем пользоваться им. Для подстраховки в учебнике задан этот прием проверки и дан образец соответствующей записи в тетради. Как обычно, этот вариант задается для того, чтобы ученик соотнес с ним свою запись, оценил оба варианта и уточнил свой способ проверки и свою запись. Это значит, что обратиться к этому месту в учебнике нужно после того, как ученики поработали самостоятельно.

Задание № 107 включено в эту серию, рассчитанную на два урока, для отработки приема изменения слов по образцу «есть — нет многих»: (есть) *бабка* — (нет многих) *бабок* и т. д. Все слова, с которыми ученику предлагается поработать, требуют именно такой проверки. Эти слова даны в комбинированной записи — звукобуквенной: звуки в слабых позициях даны в виде транскрипции, остальные же обозначены буквами. Эта запись непривычна для детей, поэтому, прежде чем приступать к выполнению задания, они должны найти ей объяснение. С другой стороны, такая запись отменяет этап в решении орфографической задачи, связанный со звуковым анализом слова и выявлением звуков в слабых позициях.

Если, выполняя предыдущие задания, ученики лишь выписывали слова, с которыми затем работали по алгоритму, то теперь они должны прочитать загадки, отгадать их и записать. Учитель решит, готовы ли его ученики выполнить задание шаг за шагом без предварительной развернутой записи, существенно свернув ее. Речь идет о том, что, работая устно (разумеется, проговаривая при этом каждый шаг), ученик фиксирует

предварительный результат — найденное им изменение-проверку, т. е. проверочное слово. Оно записывается прежде, чем само слово, т. е. перед ним, и в скобках. Тогда ученик, записывая проверяемое слово, будет видеть, какой буквой обозначать звук в слабой позиции. Этот вид записи является временным, промежуточным. Смысл ее в том, чтобы обеспечить постепенное свертывание алгоритма, когда одни шаги лишь проговариваются, а другие пока еще фиксируются в записи. Понятно, что эта запись специфична, ее можно назвать упреждающей: она страхует от ошибок.

Если ученики не готовы к свертыванию действия, они предварительно выписывают слова с орфограммами из загадок и проверяют их. После этого можно перейти к записи самих загадок.

Одно из слов, заданных для работы, выпадает из общего хода рассуждений. Это слово *вся* — местоименное прилагательное, которое изменяется по числам, родам и падежам. С целью пропедевтики ученикам задается также образец проверки таких слов их изменением по числу и роду: «Попробуйте связать его со словами *они, оно, он*». Дети в состоянии проследить, что одно из предложенных изменений позволяет поставить парный согласный в позицию перед гласным, а значит, проверить его: он *весь*.

Списывание загадок должно отвечать правилам, ведь в тексте есть другие орфограммы, в том числе орфограммы слабых позиций гласных. Их нужно подчеркнуть карандашом в тексте учебника, а затем и в тетрадной записи.

5. Отработка способа проверки орфограмм слабых позиций в основе слова путем его изменения и определение границ его применения

Отработка способа проверки ведется сначала в процессе записи отдельных слов, затем словосочетаний, простых, а потом и сложных предложений, наконец, небольших, состоящих из минимального количества предложений текстов. Текст позволяет охватить разные виды орфограмм, касающихся написания гласных и согласных звуков и предполагающих различные приемы проверки, использование разных ее образцов.

Объем орфографической работы и ее интенсивность при записи текста возрастают, поэтому такая работа уместна на этапе, когда действие свернуто или постепенно сворачивается. Этим и объясняется то, что при выполнении задания № 108 списыванию текста предшествует не письменная, а устная проверка пропущенных орфограмм. Это готовит к устной проверке орфограмм по ходу письма под диктовку.

После предварительной орфографической работы (проверки выделенных орфограмм и подчеркивания остальных орфограмм в тексте учебника) ученики приступают к записи текста. Если, готовясь к записи, ученик вписал карандашом буквы на месте пропусков, то тогда он готов списывать текст как обычно — по правилам списывания. Задачу можно усложнить: проверить слова устно, не фиксируя результаты проверки — не заполняя пропуски в словах. В таком случае, записывая текст, ученик и списывает, и диктует себе, воспроизводя ход предварительной устной проверки по ходу письма. Это также определенный этап в процессе свертывания действия и доведения его до автоматизма.

Важным в овладении способом является умение применять его. Для этого ученик должен знать границы его действия: чему я научился и что теперь могу, а чему еще предстоит научиться и что пока не по плечу. С этой целью нужно задавать ребенку ситуацию рефлексии способа действия и одновременно рефлексивного проектирования своей будущей учебной деятельности, что так необходимо для ее мотивации. С этой целью в текст для списывания из задания № 108 включено слово с пропуском на месте орфограммы слабой позиции гласного в окончании слова: *одеял_м*. Показательным будет то, как поведет себя ученик в этой ситуации. Если его действия при решении орфографических задач осознаются им самим, то он должен отказаться от проверки такой орфограммы: при изменении слова неизменным остается значение основы, а звуковые изменения в ней — вынужденные, позиционные. Окончание же при изменении слова меняется, поэтому известным ученику способом орфограмму в окончании не проверишь: тут нужен иной способ. Если же ученик пытается проверить орфограмму в окончании изменением слова, это свидетельствует о его учебных проблемах:

либо он не следует алгоритму и с самого начала не определяет, в какой части слова находится орфограмма, либо он не умеет выделять в слове окончание и основу. В конце концов, такие действия ребенка могут свидетельствовать о том, что им не усвоен основной закон письма, его ведущий принцип: сохранение единообразия значимых частей слова (морфем) на письме — благодаря тому, что буквами обозначаются звуки (фонемы) по их сильной позиции. В таком случае ученик не владеет и общим способом проверки орфограмм, который предполагает поиск сильной позиции *в той же части слова*. Отказываясь от проверки орфограммы в окончании и обосновывая свое решение, ученик определяет границы способа, которым он владеет. Сделать это важно уже на этом этапе, поскольку далее, при проверке орфограмм в приставках и суффиксах, опасность ложных проверок существенно возрастает (например, орфограмму в приставке проверяют каким-либо корнем, частично или полностью совпадающим с ней по звучанию).

Выполняя задание № 109, ученики отрабатывают способ проверки в основах слов. При этом им предлагается развернуть его. Это связано с тем, что в последнем из слов, с которыми работают дети, написание по сильной позиции специфическое. Речь идет об обозначении буквой гласного звука [о], который стоит после мягкого согласного. Как известно, в безударном положении он в своем звучании приближается к звуку [и], почему и обозначается на письме буквой **Е** (медок), тогда как ударный звук — буквой **Ё** (мёд). Поэтому ученикам предстоит проследить эту закономерность и вывести способ обозначения звука [о] в позиции после мягкого согласного — под ударением и без него.

Организовать эту работу помогут персонажи. В учебнике рассказывается, как проверяли орфограмму в слове *в_сна* Таня и Коля. Прочитать этот фрагмент лучше учителю, а дети могут следить за его чтением по книге. К обсуждению приглашает детей вопрос: кто же из ребят прав? Ход его задан в задании № 110. Там же предложено объяснение, которое дал Антон. Ученику нужно сравнить предложенную версию со своей и решить, можно ли согласиться с мальчиком. Окончательно это написание зафиксировано в комментарии. Прочитать его

можно после того, как дети сами объяснили, когда звук [о] в позиции после мягкого согласного обозначается буквой Е, а когда — буквой Ё. Умение следовать найденному способу отрабатывается в процессе выполнения задания № 111.

6. Переход от проверки орфограмм в отдельных словах к решению орфографических задач во время записи текста (по ходу письма)

После того как были рассмотрены разные случаи проверки орфограмм в основе, необходимо отвести время на тренировочные упражнения. Такими являются в учебнике задания № 112—116. Выполняя задания № 112—113, ученики тренируются в изменении слов с целью приведения звуков к сильной позиции, в том числе и безударного [о] после мягкого согласного.

Задания № 114—116 усложняют задачу: проверить нужно не отдельные слова из текста, а целое предложение — все слова в его составе. В процессе такой работы закладывается умение проверять орфограммы и писать без пропусков слово за словом, т. е. решать орфографические задачи *по ходу письма*. Задания построены так, что помогают ребенку перейти от работы с отдельными словами к работе *с последовательностью слов* в тексте. Для записи предлагается пословица, которая дана в фонетической транскрипции: [апр'эл' с вадой' — май' с травой']. Это значит, что речь идет о самодиктante. Ему предшествует подготовительная работа — проверка орфограмм в каждом отдельном слове. Так, выполняя задание № 114, ученик должен записать все слова предложения в столбик, поработать с каждым из них и только затем записать предложение, диктуя себе слово за словом, проговаривая орфограммы и подчеркивая их в своей записи. Так же выполняются задания № 115—116.

7. Беглые гласные (чередование с нулем звука). Понятие о непозиционном (историческом) чередовании звуков. Беглый Е. Проверка этой орфограммы по специальному правилу

Применяя способ проверки орфограмм слабых позиций, ученики неизбежно сталкиваются с изменениями звуков, которые

не связаны с их позицией в основе слова. Речь идет о непозиционных, исторических чередованиях звуков, как гласных, так и согласных. Например, в изменениях (формах слова) *полдень* — *полдня* позиция гласного относительно ударения все та же, а звук выпал: говорят, что он чередуется с нулем звука. Такие изменения произошли в далеком прошлом (в связи с падением редуцированных, т. е. сокращенных, гласных), однако результат этих процессов запечатлен в современном языке. Работая с подобными словами, ученик должен понимать непозиционный характер исторических чередований. Ведь в современном языке значимым для гласных звуков является то, стоят они под ударением или же они безударные. Для исторических чередований это не имеет значения. Знакомство с историческим чередованиями согласных состоится при изучении корня: в однокоренных словах они представлены достаточно широко: *ходить*—*хожу*—*хождение*; *рука*—*ручной* и т. п. Обращение к таким изменениям звуков дает возможность отразить понятие о позиционных чередованиях.

Поставить задачу изучения непозиционного чередования звуков в основе слова поможет задание № 117 учебника. Успешно применяя уже отработанный способ проверки орфограмм, ученики сталкиваются с тем, что, изменяя слово *ветер*, сильную позицию звука не найдешь: он выпадает. Вопросы задания № 118, обращенные к ученику, организуют анализ этого нового для ребенка явления. Они подводят его к выводу о том, что такое изменение звуков в основе этого слова можно считать чередованием, причем чередованием с нулем звука. Здесь же вводится термин «беглый гласный». Выполняя задание № 117, ученики устанавливают, что такое чередование не зависит от позиции гласного относительно ударения. Дети могут попытаться сами придумать название для него, а затем обратиться к комментарию в учебнике и узнать принятое его название. Задание возвращает детей к орфографической задаче: как же обозначить беглый звук буквой? Путь решения подсказывают персонажи: дети нашли в книге слово *ветер* и убедились, что оно пишется с буквой Е. Ученики должны оценить вывод, который сделали ребята-

персонажи. Правильно ли такое рассуждение: «Если гласный беглый, его следует обозначить буквой Е»? Ученики должны прочитать модель, в которой этот вывод представлен, а затем вывести из нее правило проверки слов с беглыми гласными. Убедиться в том, насколько удачно сформулировано правило, поможет комментарий к заданию № 119.

Возможен и более предпочтителен другой вариант работы. Учитель может использовать на уроке описанный в учебнике ход. Ученики в этом случае самостоятельно, работая вместе в группе, ищут решение орфографической задачи: выводят специальное правило, моделируют способ проверки и только затем сравнивают свой результат с тем, который дан в учебнике. Дальнейший ход тот же, что и в предыдущем случае: выведение специального правила проверки слов с беглым гласным.

Следующий этап — апробация правила, его применение при проверке орфограмм в словах, данных в задании № 120. Ученики должны убедиться, что для проверки таких слов подходят оба изменения: и по числу, и по падежу (для связи с другими словами).

8. Беглый [о]. Проверка орфограмм слабых позиций в словах с беглыми гласными [о], [е] по специальному правилу

Работая с последним из слов в задании № 120, со словом *локоть*, ученики обнаруживают другой беглый гласный — за него спорят буквы О и А. Так же как и с предыдущим гласным, букву для его обозначения подскажет пословица в задании № 121 учебника. Это даст ученикам основания для вывода о том, какую букву писать на месте беглого гласного, если за него спорят буквы О и А. Теперь дети могут самостоятельно дополнить правило проверки слов с беглыми гласными, уточнить модель и только потом сверить свою запись с моделью в учебнике. Проверить выведенное правило можно, применяя его при проверке беглого Е в формах родительного падежа множественного числа типа *башен*, *вишен* (задание № 122).

9. Проверка орфограмм слабых позиций в словах-названиях действий их изменением по временам, числам, лицам или родам (путем связывания со словами *вчера—сейчас—потом, он—они, он—она—оно, я—ты—он*)

Способ проверки орфограмм (приведения звуков к сильной позиции) изменением слова ученики вывели, работая с именами существительными — словами, отвечающими на вопросы *кто? что?*. Теперь им предстоит применить его при проверке орфограмм в глаголах, словах-названиях действий, а потом и кратких прилагательных — кратких формах слов-названий признаков.

Чтобы решать орфографические задачи в словах-названиях действий, ученики должны овладеть теми их изменениями, которые значимы для их проверки. В формировании таких умений нужно опереться на предшествующий опыт: чтобы изменить слово, нужно связать его с определенными словами. Поскольку изменения глагола специфичны, следует прежде всего ввести глагол в поле зрения детей как особое слово, слово-название действия, и обеспечить овладение приемами его проверки. Эта задача решается на двух уроках. Организовать работу учителю помогут задания учебника (№ 120–129) и упр. 8 в рабочей тетради № 2. Необходимо научить детей ставить слова в определенные формы, действуя по образцам. Первый из таких образцов — приведение личных форм настоящего времени к односложным формам мужского рода прошедшего времени, где гласный всегда в сильной позиции: *веду — вёл*. Близка к этой вторая из задаваемых в учебнике проверок: *взяла — взял*, когда двусложные формы прошедшего времени приводятся к односложной форме мужского рода (задание № 123).

Учитель должен удерживать задачу подготовки детей к проверке орфограмм по ходу письма. Поэтому в следующем, 124 задании они работают с небольшим, состоящим из двух предложений, текстом. Одно из слов для проверки — *жила* (безударный звук [ы] здесь в слабой позиции), которое проверяется приведением к форме мужского рода — *жил*.

Этой же задаче отвечает задание № 125. Детям предлагается написать отрывок из стихотворения, где есть пропуски букв. Предварительно проверив орфограммы, ученики будут не

просто списывать текст, а еще и писать отдельные слова под свою диктовку, проговаривая орфограммы и подчеркивая их в своей записи. Проверяя орфограмму в глаголе *провели*, ученики повторяют прием приведения многосложной формы к односложной.

Следующая группа изменений — приведение к личным формам настоящего и будущего времени. Первое из них — приведение формы 1-го лица ко 2-му и 3-му лицу: *скажу* — *скажешь*, *скажет* (задание № 126). Другое изменение — замена форм прошедшего времени личными формами настоящего и будущего: *носил* — *носит*, *уколот* — *уколет*. Следует обратить внимание на то, чтобы дети, записывая слова-проверки, делали пропуски на месте орфограмм, которые в них появляются. Может возникнуть вопрос: зачем такая проверка, если она тянет за собой новые орфографические задачи? Чтобы смысл этой работы был понятен, нужно отдавать себе отчет в том, что такая работа готовит ученика к устной проверке орфограмм по ходу письма. Поэтому так важно познакомить его с самыми частотными случаями проверок.

10. Упражнения в написании слов, отвечающих на вопросы кто? что?, и слов, отвечающих на вопросы что делает? что сделает?

Система заданий на отработку способа действия предусматривает решение нескольких задач. Первая из них заключается в том, что ребенок, прежде чем приступить к проверке, должен выяснить, с каким словом он работает, как это слово можно изменять. Поскольку на этом этапе ученики знакомы с проверкой существительных и глаголов, в этом им помогут вопросы *кто?* *что?* и *что делает?* *что сделает?* Этому посвящено задание № 129. Выполняя задания № 130–132 и упр. 9–10 рабочей тетради № 2, они отрабатывают разные способы изменений слов, относящихся к этим двум группам, готовятся к проверке орфограмм по ходу письма в ситуации самодиктанта (задание № 130), а также при списывании текста с непроверенными орфограммами в отдельных словах (задание № 131). Навык отрабатывается и в работе со словами-названиями действий, которые служат проверкой друг для друга (задание № 132).

11. Полные и краткие формы слов-названий признаков.

Беглые гласные в основах полных форм. Проверка орфограмм слабых позиций в основах кратких форм по специальному правилу (с учетом чередования с нулем звука)

Одной из частотных орфограмм, проверяемых изменением слова, является беглый гласный в основе кратких прилагательных: в полной форме он исчезает, например *нежен* — *нежный*.

Чтобы дети научились проверять ее, им нужно выявить существование двух форм прилагательных (слов-названий признаков): полной и краткой. Этому посвящено задание № 133. В анализе форм, поданных парами, следует опереться на понятие об изменениях одного и того же слова: изменяясь, слово сохраняет свое лексическое значение, называет одно и то же. Поэтому в задании предлагается записать слова в парах друг под другом, выделить в них основы и показать, что работа у них одна и та же, да и звуки одни и те же, чередование же с нулем звука — историческое:

$$\begin{array}{c} \emptyset \\ \leftarrow \boxed{\text{нежн\textbf{ЫЙ}}} \\ = \\ \leftarrow \boxed{\text{нежен}} \end{array}$$

Отсюда и вывод о том, что это одна и та же основа, а значит, эти слова — изменения одного и того же слова:

$$= \left\{ \begin{array}{l} \leftarrow \boxed{\text{нежн\textbf{ЫЙ}}} \\ \leftarrow \boxed{\text{нежен}} \end{array} \right.$$

Следующий шаг в анализе — определение характера такого изменения: что же в слове меняется? Как его нужно изменить, чтобы получить такие формы? Сравнивая обе формы, их основы и окончания, ученики могут самостоятельно, без подсказки учебника увидеть, что одна из них короче другой: окончание в ней нулевое. Они могут попытаться назвать это изменение, а потом прочесть, что пишется об этом в учебнике.

Завершая анализ полной и краткой форм прилагательных, ученики обращаются к орфографической задаче — доказыва-

ют, что полные формы служат проверкой орфограмм в кратких формах: для этого нужно применить правило. Действенность этого способа проверяется при выполнении задания № 132 упр. 11-15 в рабочей тетради № 2. Слова для работы подобраны так, что ученики могут убедиться: полные и краткие формы помогают проверять друг друга по правилу и по сильной позиции: *зелёный* — *зелен*.

12. Проверка орфограмм слабых позиций в основах слов их изменением (формирование навыка). Рефлексия способа (определение границ его применения)

Последние уроки темы отводятся на отработку способа проверки орфограмм в основах слов путем их изменений по заданным образцам. Это и списывание текста с предварительной проработкой орфограмм на месте пропусков в отдельных словах, и письмо под диктовку с предварительной подготовкой к нему. Задания могут усложняться: тот же текст можно предложить также для корректуры — исправления ошибок, сделанных другим. Так, выполняя задания № 138–139, нужно сначала записать текст под диктовку, а затем проверить, правильно ли его записала Даша, девочка-персонаж, которая прислушивалась к подсказкам гнома Пиннетака.

Этот вид работы позволяет формировать действие контроля. Последнее задание — из серии тех, которые готовят детей к проверке орфограмм по ходу письма под диктовку (самодиктовку). Важно, чтобы ребенок, применяя способ проверки, действовал осознанно. Поэтому в задания включены вопросы на рефлексия границ его действия (степени конкретизации): есть ли в твоей записи непроверенные орфограммы? На месте каких орфограмм поставишь пропуски, вопросы? Почему? Это также вопросы на осознание того, как удалось проверить орфограмму — по сильной позиции или опосредованно, по специальному правилу (упр. 17-18 в рабочей тетради № 2).

Текст последнего задания содержит материал, обнаруживающий разрыв между тем, что уже знает ребенок, что умеет, и новым для него условием решения орфографической задачи. Так, ему предлагается оценить предложенный кем-то

другим способ неизвестной до сих пор проверки — с помощью однокоренных слов. Эмпирическое понятие о родственных словах у ребенка есть, ведь он носитель языка, и это подсказывает ему, что такая проверка правомерна, однако объяснить ее он пока не может. Так возникает задача на анализ нового для ребенка способа проверки орфограмм слабых позиций.

Раздел 4

ПРОВЕРКА ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ В КОРНЕ СЛОВА (65 ч)

Чтобы в полной мере осознать принцип русского письма, в соответствии с которым буквой обозначается звук по его сильной позиции, учащимся необходимо проанализировать широкий круг орфограмм в различных морфемах. Поскольку корень является центральным элементом в морфосемантической структуре слова, предопределяющим его лексическое значение, то формирование понятия о морфеме начинается с понятия о родственных словах и корне слова как общей части основ родственных слов.

Необходимо иметь в виду, что корень равен основе непроепроизводных слов (*рука, дом, стена, окно, дуб* и т. д.). Значение же производных слов определяется значением непроепроизводных, т. е. мотивировано ими (*рукав* — часть одежды, покрывающая руку; *домашний* — относящийся к дому; *простенок* — часть стены между дверьми, окнами; *подоконник* — доска, вделанная в нижнюю часть окна; *дубняк* — дубовый лес и т. д.). Слова, имеющие общую мотивацию, и составляют группу родственных (однокоренных) слов. Осознав это, учащиеся фактически овладевают способом, с помощью которого устанавливаются смысловые связи между словами и определяется их общая часть — корень слова: *морской* — относящийся к морю, *моряк* — тот, кто служит на флоте, на море, *заморский* — находящийся за морем и т. д. Но иногда определение родственных слов у детей и даже у учителя вызывает некоторые трудности: с развитием языка в морфемной структуре слова происходят различные изменения. Например, слова *снег* и *снегирь*

раньше были родственными (*снегирь* — птица, которая прилетает зимой, когда лежит снег), но в современном языке эта смы-словая связь утратилась (*снегирь* — небольшая певчая птица из семейства воробьиных). Если учителю трудно определить корень слова, он должен обратиться к справочной литературе (Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся. — М.: Просвещение.).

При этом важным является установление тождества корневой морфемы, так как именно оно — обязательное условие правильного решения орфографических задач. Однако узнать, действительно ли заданные слова имеют один и тот же корень, не всегда просто. Учащиеся должны хорошо понимать, что между морфемами существуют такие же многообразные связи, как и между отдельными словами (явления омонимии, синонимии и т. д.). Обращаем внимание учителя на то, что эти связи прослеживаются не только в корнях, но и в остальных морфемах. Например, корни слов *жара* и *зной*, суффиксы в словах *туляк* и *москвич*, окончания слов *мама* и *мать* являются синонимичными. А корни слов *гора* и *горе*, суффиксы в словах *чайник* и *лесник*, окончания слов *конь* и *лень* — омонимичны. Поэтому очень важно научить учащихся разграничивать одну и ту же и разные морфемы. При решении этой задачи нужно учитывать не только значение морфемы, но и общность ее буквенного (фонемного) состава.

Подбор ряда однокоренных слов для овладения способом определения корня слова мотивирует обращение учащихся к толковому словарю, что позволяет отработать приемы и навыки работы с ним. В процессе этой работы уточняется понятие о лексическом значении слова, прежде всего в связи с явлением многозначности слов, пополняются знания о словах-омонимах.

Овладение понятием о родственных словах и корне слова приводит учащихся и к анализу чередующихся звуков в корнях слов. Выделение позиционно чередующихся звуков позволяет сделать вывод о соответствии правописания корней основному закону русского письма. Отсюда следует и способ решения орфографической задачи в корне слова: чтобы

проверить орфограмму слабой позиции в этой значимой части слова, необходимо подобрать такое родственное слово, в котором нужный звук находится в сильной позиции. Поскольку, подбирая родственные слова, учащиеся должны отождествлять корни, содержащие исторические чередования, предусматривается знакомство с этим типом чередований как непозиционным, который, в отличие от позиционного, не отражается на письме (*снега* — *снежок*).

Специальное место в содержании раздела отводится работе с орфографическим словарем. Учащиеся обращаются к нему только после отработки уже известных приемов проверки орфограмм (изменением слова и с помощью однокоренных слов). Орфографический словарь выступает как авторитетный источник, призванный помочь в тех случаях, когда другие приемы бессильны. Навыки работы с орфографическим словарем закрепляются при изучении таких орфограмм, как «удвоенная согласная», «непроизносимая согласная», а также орфограммы, связанной с позиционной мягкостью согласных звуков.

Таким образом, чтобы конкретизировать основной закон русского письма на правописание корневых морфем, необходимо решить ряд промежуточных задач:

- 1) сформировать у учащихся понятие о родственных словах как таких, которые имеют общую мотивацию, и о корне слова — общей части родственных слов;
- 2) научить устанавливать тождество корневой морфемы;
- 3) выявить позиционные чередования звуков в корнях слов;
- 4) сформировать способ проверки орфограмм слабых позиций в корне слова;
- 5) обнаружить в корнях слов чередование звуков, которое не зависит от позиции;
- 6) научить проверять орфограммы с помощью орфографического словаря.

Содержание раздела представлено такими темами: «Родственные слова и корень слова», «Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова с помощью родственных слов», «Проверка орфограмм с помощью орфографического словаря».

Тема 1. Понятие о родственных словах (21 ч)

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Постановка задачи на проверку орфограмм слабых позиций с помощью родственных слов	№ 142–143
2	Формирование понятия о родственных словах как словах, имеющих общую мотивацию	№ 144–145
3	Подбор родственных слов к заданному. Знакомство с толковым словарем	№ 146 РТ 2 № 21
4	Формирование понятия о корне слова, составление модели однокоренных слов	№ 147–148
5	Определение корня слова: конструирование способа. Последовательность действий при определении корня	№ 149
6	Пооперационный контроль за освоением способа определения корня	№ 150
7	Отработка последовательности действий при определении корня слова	151–152
8–9	Однокоренные слова и изменения одного и того же слова	№ 153–154 РТ 2 № 20
10	Один и тот же корень и разные корни. Корни-омонимы	№ 155 РТ 2 № 22, 24
11	Отражение особенностей омонимичных корней в модели. Тренировка в различении однокоренных слов и слов с омонимичными корнями	№ 156–159
12	Однокоренные слова и слова с синонимичными корнями. Отражение особенностей корней-синонимов в модели	№ 160–161

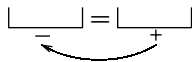
№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
13	Отработка действия определения родственных слов и корня слова с опорой на модель	№ 162 РТ 2 № 23
14	Анализ возможных ошибок при определении однокоренных слов и выделении корня слова	№ 163–164
15	Рефлексия способа определения родственных слов и корня слова	РТ 2 № 24, 26
16–17	Выявление уровня овладения способом нахождения корня в словах и определения родственных слов	№ 165–167 РТ 2 № 25
18	Коррекционная работа по определению однокоренных слов и корня слова. Отработка действия	№ 168
19	Освоение способа взаимоконтроля и взаимопроверки при выделении корня в словах и подборе слов с тем же корнем	№ 169
20–21	Рефлексия: как находить корень в словах. Проверочная работа	№ 170 РТ 2

1. Задача формирования понятия о родственных словах и корне слова решается на материале главы 7 «Что такое родственные слова?». Первый урок темы — урок постановки задачи. Как всегда, такой урок начинается с конкретно-практической задачи, которая даст возможность каждому учащемуся продемонстрировать успех в овладении предыдущим способом — проверкой орфограмм слабых позиций по сильной позиции путем изменения слов. Для создания ситуации успеха учитель может предложить для записи под диктовку слова, орфограммы слабых позиций в которых проверяются известным детям способом: *деревя, дарить, книжка, лечить, ветка, зеленый*.

Если большая часть детей продемонстрирует умение пользоваться указанным способом, можно переходить к следующему

шему этапу урока — созданию ситуации «разрыва». Если у детей возникают трудности, учитель должен отказать от урока постановки учебной задачи и вернуться к урокам контроля и оценки, чтобы выявить причины несформированности способа.

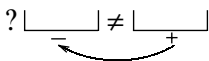
Рассмотрим первый вариант: учащиеся продемонстрировали умение ставить орфографические задачи и решать их путем приведения к сильной позиции изменением слова. Способ, который с успехом применяли дети, фиксируется в графической форме на доске и в тетрадях:



На следующем этапе учитель может предложить детям решить орфографические задачи в словах предложения: *Осень с грибами, зима с пирогами.*

— С отдельными словами вы справились прекрасно, а сможете ли так же быстро и правильно записать целое предложение? Чтобы вам легче было работать, запишите слова предложения в столбик с пропуском орфограмм слабых позиций, а рядом с каждым словом — проверочное.

На этом этапе ученики работают, не обращаясь к тексту учебника. Когда задание будет выполнено и результаты будут сверены с работой соседа по парте, можно их вынести на доску для коллективного обсуждения. Вероятнее всего, некоторые учащиеся будут действовать так же, как и персонажи учебника: орфограмму в слове *осень* проверят словом *осенний*. Если же этого не произойдет, дети анализируют проверку, предлагаемую от имени персонажей учебника. Для этого слова *осень* и *осенний* выписываются друг под другом, выделяются окончания и основы, и ученики убеждаются в том, что основы у этих слов разные, а это значит, что способ приведения к сильной позиции путем изменения слова здесь не дает желаемого результата. Слабый звук приведен к сильной позиции в другом слове, с другим лексическим значением: это какой-то другой способ приведения к сильной позиции, который пока неизвестен детям. Запись на доске и в тетрадях учащихся должна иметь такой вид:



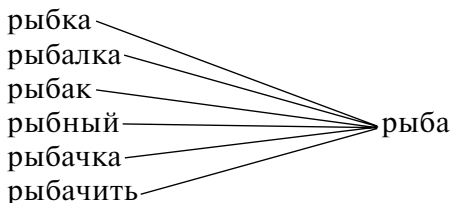
Возникает вопрос: почему для проверки выбрано именно слово *осенний*? Каждое высказанное мнение анализируется, в результате чего дети приходят к выводу, что слова *осень* и *осенний* связаны между собой по смыслу: они как будто родственники, и у этих слов есть общая часть. Так в результате обсуждения возникает план дальнейшей работы:

- 1) узнать, что такое родственные слова;
- 2) научиться проверять орфограмму с помощью родственных слов.

Решить первую задачу призван материал главы 7 «Что такое родственные слова?». Дети находят в стихотворении задания № 144 слова, которые объясняются словом *рыба*, выписывают их в столбик, подчеркивая орфограммы слабых позиций. По ходу работы выясняется лексическое значение каждого из этих слов: *рыбка* — маленькая *рыба*, *рыбалка* — ловля *рыбы*, *рыбак* — человек, занимающийся ловлей *рыбы*. Учитель может попросить детей дополнить список слов, мотивированных словом *рыба*. При этом нужно учитывать, что лексический запас у детей не слишком велик и слабым ученикам трудно будет выполнить это задание самостоятельно, значит, можно предложить такую работу в паре или в группе.

В слабом классе возможен и другой вариант: можно проанализировать список слов, заданный в учебнике от имени персонажей. При этом учащиеся должны дать толкование каждого из них, обратившись к мотивирующему слову: *рыбный* (суп) — суп из *рыбы*, *рыбачка* — женщина, которая ловит *рыбу*, *рыбачить* — ловить *рыбу*, *рыболов* — человек, который ловит *рыбу*.

Запись на доске и в тетрадях учащихся должна иметь такой вид:



Из записи хорошо видно: а) все подобранные слова объясняются словом *рыба*; б) у всех этих слов есть общая часть *рыб-*, которую предлагается обозначить общепринятым знаком: \frown .

Далее учащиеся выполняют аналогичную работу (задание № 145), но родственные слова здесь детям придется подбирать самостоятельно. После записи загадки учитель может предложить групповую игру-соревнование: кто больше подберет слов, которые «родились» от слова *лес*. Сразу же во фронтальной работе вырабатываются критерии оценки работы:

1) доказательство правильности подбора каждого из слов: объяснение его с помощью слова *лес*;

2) количество подобранных слов.

Каждая группа детей на отдельных листах записывает подобранные слова, после чего результаты работы групп предъявляются для анализа с целью выявления победителя. На этом этапе вводится термин «родственные слова». Дети должны попытаться объяснить, почему слова, с которыми они работали и «играли», так называются. Вопрос этот также имеет смысл обсудить в малых группах, после чего дети предъявляют результат обсуждения: родственные — это те слова, которые «родились» от одного и того же слова, объясняются с его помощью и у которых есть общая часть.

Следует остановиться на тех трудностях, которые, как правило, возникают при определении родственных слов. Как показывает практика обучения, некоторые учащиеся предпочитают опираться лишь на смысловые связи, не учитывая общности основы. Для таких детей слова: *снег, мороз, зима, лыжи, коньки; лес, дубрава, роща, бор*, относящиеся к одной тематической группе, являются «родственниками». Другие же, наоборот, не анализируя смысловые связи между словами, опираются только на внешний признак: зрительно воспринимаемый одинаковый отрезок не связанных по смыслу слов (*лес — лестница, дождь — дожждаться*).

Материал последующих заданий учебника позволит преодолеть эти трудности. Так, в задании № 146 предлагается объяснить значения слов *дубрава, роща, бор* с помощью слова *лес*. Вероятно, некоторые дети не смогут дать толкование этих слов, значит, возникает потребность обращения к авторитетному источнику — толковому словарю. Толковый словарик Н. М. Неусыповой, предназначенный специально для учащихся начальных классов, не может в полной мере решить

задачи, связанные с толкованием слов, заданных в учебнике, поэтому авторами предлагается небольшой толковый словарик в конце книги 2 учебника.

Чтобы найти нужное слово в словаре, надо знать его устройство: в каком порядке расположены слова, как организована словарная статья. Ответить на эти вопросы дети смогут, обратившись к этому словарiku. Прежде чем искать в нем слова *дубрава*, *роща*, *бор*, надо выяснить, какое слово искать первым, вторым, третьим и почему. Работа по поиску слов может производиться в группе, где каждый из учеников «отвечает» за одно из слов — находит его в словаре, читает словарную статью.

Дети убеждаются, что в толковании каждого из слов есть слово *лес*, но назвать их родственными нельзя, так как в них нет общей части. В сильном классе учитель может предложить детям собрать «родню» каждого из этих слов. Такую работу лучше проводить фронтально:

У.: Как называется белый гриб, который растет в бору?

Д.: *Боровик*.

У.: Как вы думаете, от какого слова «родилось» слово *дубрава*?

Д.: От слова *дуб*. Мы же прочли, что *дубрава* — это дубовый лес, а это значит лес, где растут дубы.

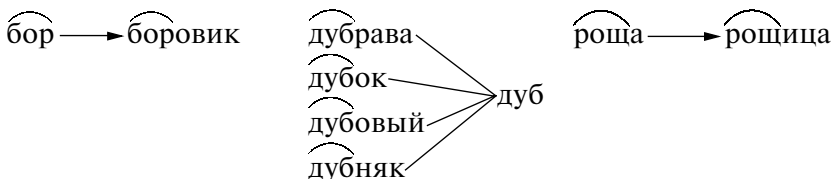
У.: Какие еще слова можно объяснить с помощью слова *дуб*?

Д.: *Дубок* — маленький дуб, *дубняк* — так тоже называют лес, где растут дубы.

У.: Как называется небольшая роща?

Д.: *Рощица*.

Запись на доске и в тетрадях учащихся должна иметь такой вид:

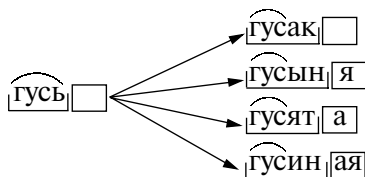


Итак, учащиеся выявили существенные признаки родственных слов:

1) это слова с разными основами, связанные между собой по смыслу: они объясняются с помощью одного и того же слова;

2) в этих словах есть общая часть — корень слова, который указывает на то, от какого слова они возникли, каким словом объясняются.

Эти признаки родственных слов дети должны попытаться зафиксировать в графической модели (задание № 147). Для построения модели на этом этапе урока используется групповая работа. Листы с результатами работы вывешиваются на доске, проводится обсуждение, и выбирается та модель, которая наиболее полно отражает понятие о родственных словах. При этом учитель должен понимать, что создание модели не является самоцелью, а только лишь средством, «инструментом» для решения целого класса задач, связанных с определением родственных слов и нахождением корня — общей части в основах родственных слов. Следующие задания учебника включают в себя использование этой модели. Так, например, задание № 145 предполагает выделение родственных слов из текста с ориентацией на модель. Запись на доске и в тетрадах учащихся должна быть такой:



Далее отрабатывается умение списывать текст по правилам. При списывании проводится полный орфографический анализ текста, дифференцируются орфограммы слабых и сильных позиций, выясняется, какие из них дети уже умеют проверять, а для проверки каких орфограмм пока нет средств.

До сих пор учащиеся работали с группами родственных слов, выделяя в них общую часть — корень. Теперь им предстоит выделить эту значимую часть в отдельном слове (задание № 148). Сначала надо дать детям возможность самостоятельно найти корень в первом слове — *травинка*, сравнить свои результаты с теми, которые получились у соседа, и только

затем объяснить последовательность своих действий, опираясь на модель родственных слов. Во фронтальной работе составляется алгоритм действий при определении корня в слове, и только после этого он сравнивается с алгоритмом, заданным в учебнике. С остальными словами дети могут работать в паре, когда один ученик является исполнителем: выделяя корень, проговаривает вслух каждое действие, а другой — контролером (потом дети меняются ролями).

Итак, открыв способ определения корня в слове, учащиеся попробовали воспользоваться им. Следующий шаг — определить уровень первичного овладения этим способом, выявить наиболее «слабые места» у каждого ученика. С этой целью детям предлагается тестовая диагностическая работа:

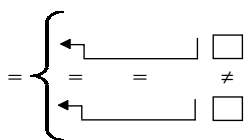
1. Найди слова, с помощью которых можно объяснить данные: *зверинец, забинтовать, принести*.
2. Найди слова, которые объясняются словами: *боль, нос, белый*.

По результатам работы учитель имеет возможность провести дальнейшую коррекцию.

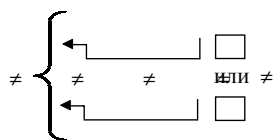
Результаты выполнения тестовой работы могут вывести учеников на еще одну проблему — различие однокоренных слов и изменений одного и того же слова; например, к слову *принести* ребенок может подобрать не родственное слово, а его изменение: *принести* — *принес*. Если в тестовой работе детям удастся избежать такой ошибки, все равно рано или поздно она возникнет. Поэтому в учебнике предлагается задание № 152, которое позволит детям дифференцировать изменения слова и однокоренные слова.

Учащиеся сначала записывают скороговорку по памяти, самостоятельно выписывают однокоренные слова, после чего выясняется, сколько родственных слов выписано. Естественно, в классе возникнут варианты, которые нужно будет зафиксировать, и только затем обратиться к тем, которые даны в учебнике. Оказывается, персонажи учебника действовали точно так же, как и ученики в классе. Одни выписали слова *соль, солонка*, другие — *соль, солонка, в солонке*.

Возникает вопрос: какое решение правильное? Не путать разные слова и изменения одного и того же слова помогут модели, с которыми дети уже работали:

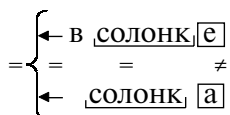


изменения слова

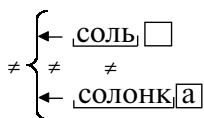


разные слова

В изменениях одного и того же слова основы одинаковые, а окончания разные:



В разных словах, даже если они однокоренные, основы — носители лексического значения — разные, а окончания могут быть и одинаковые, и разные:



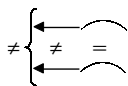
Хорошо, если учащиеся приведут свои примеры к каждой из моделей. С опорой на модель учащиеся самостоятельно находят в стихотворении из задания № 153 изменения одного и того же слова и родственные слова, после чего оценивают правильность выполнения задания персонажами учебника. Для разграничения изменений одного и того же слова и родственных слов можно также использовать задание № 154 учебника и упр. 20 в рабочей тетради № 2. В конце урока проводится обобщение:

— С какой проблемой столкнулись на уроке? Как различать одно и то же слово, только измененное, и родственные слова? Какие модели помогают вам в этом?

2. Следующая задача — научить детей различать родственные слова и слова, у которых части основы совпадают по звуковому (или буквенному) составу. Для решения этой задачи предлагается задание № 155. После списывания текста стихотворения дети должны самостоятельно найти и выписать (или подчеркнуть) однокоренные слова. Задание это с «ловушкой»: хотя в стихотворении встречаются слова с частью *буд-*, они не являются однокоренными, так как у них нет

общей мотивации: они объясняются с помощью разных слов. Варианты выполнения задания, представленные в учебнике от имени ребят-персонажей, вероятно, возникнут и у детей в классе. Их нужно обсудить, обратившись к модели родственных слов и к толковому словарю, чтобы уточнить лексическое значение слов. Учащиеся должны не только обнаружить свои собственные ошибки и ошибки персонажей, но и выяснить их причину, выделив еще одну группу трудностей, связанных с определением родственных слов: ориентироваться только на звуковой (буквенный) состав общей части нельзя, необходимо учитывать и общность в значении.

Анализируя слова из задания № 156, учащиеся убеждают, что в русском языке разные корни могут совпадать по звучанию (написанию): $\overbrace{\text{лет}}$ — $\overbrace{\text{лететь}}$ и $\overbrace{\text{лет}}$ — $\overbrace{\text{лето}}$. Такое явление необходимо отразить в модели. Составить модель корней-омонимов лучше в группе. Если дети по каким-либо причинам затрудняются это сделать, можно вернуться на с. 12 учебника, где представлена модель слов-омонимов. Возможен и другой вариант этапа моделирования: учащиеся анализируют модель, представленную персонажами учебника, — прочитывают ее, поясняют выбор значков для модели, после чего переносят ее в тетрадь. Модель корней-омонимов противопоставляется модели одного и того же корня:



С помощью составленных моделей могут быть решены задачи различения однокоренных слов и слов с омонимичными корнями или частями основы: (задание № 157). С первой группой слов учащиеся работают коллективно, с остальными двумя — индивидуально. После выполнения задания соседи по парте обмениваются тетрадями и при возникших разногласиях доказывают друг другу свою правоту. В заданиях 157—158 фиксируются также типичные ошибки, которые могут возникнуть у учащихся при их выполнении: ориентация только на общность звучания и написания частей слов, а не на их значение. Отработка умения различать родственные слова и слова с омонимичными частями производится и на материале упр. 22–25 в рабочей тетради № 2.

Явление омонимии корней или частей основы широко используется в различных играх со словом. В задании № 159 приводится шуточный толковый словарик из книги известного современного лингвиста Бориса Нормана «Язык — знакомый незнакомец». Детям предлагается рассмотреть неверные, но правдоподобные толкования слов и разгадать «секрет» такой игры со словом.

Учитель может предложить детям решить эту задачу в паре, а если обнаружится, что учащиеся хотят посоветоваться с другими ребятами, он предлагает детям групповую форму работы. Итак, «секрет» открыт — автор в толковании слов отталкивался только от их внешней формы, потому получилось смешно и бестолково. Конечно, дети захотят дополнить такой словарик. Пусть они сами выберут форму работы и дадут «бестолковые» толкования слов, предложенных в учебнике: *бездарь, гимназия, терпкий*. К одному и тому же слову дети могут подобрать разные толкования. Например, к слову *бездарь* — такие: ребенок, который остался без подарка; человек, который пришел на день рождения без подарка; человек, который никогда никому ничего не дарит. В толкованиях, предложенных детьми, учитываются:

- 1) неправильность толкования;
- 2) правдоподобность;
- 3) неожиданность.

Конечно, такая игра со словом понравится детям, поэтому они могут продолжить ее дома вместе с родителями. Для домашней игры можно предложить слова *ранец, простынка, метро, гусеница, метелица, сорняк*. Но сначала попробуйте сами дать этим словам «бестолковые» толкования.

Задача дифференциации однокоренных слов и слов с синонимичными корнями решается на материале заданий № 160 и 161. Учащиеся еще раз убеждаются в том, что при определении родственных слов необходимо ориентироваться не только на значение, но и на звуковой (буквенный) состав слов. Хотя слова *вьюги* и *метели* одинаковы по смыслу, родственными их назвать нельзя: в их основах нет общей части. Вывод, к которому приходят дети, фиксируется в модели корней-синонимов.

С помощью составленной модели учащиеся находят слова с синонимичными корнями в стихотворении И. Токмаковой, которое записывают по памяти (задание № 161). Перед подбором родственных слов к словам-синонимам следует обсудить с ребятами, какие ошибки можно допустить при выполнении этого задания. Это:

- 1) подбор изменений слова вместо родственных слов;
- 2) включение в список однокоренных слов с омонимичными корнями или частями слов;
- 3) подбор вместо родственных слов-синонимов.

Когда возможные ошибки оговорены, следует выяснить, на какие модели дети будут опираться, чтобы безошибочно выполнить это задание. Модели родственных слов, изменений одного и того же слова, модели корней-омонимов и корней-синонимов перемещаются на доску. Задание дети выполняют самостоятельно, записывая в тетради группы родственных слов с пропуском орфограмм слабых позиций, после чего соседями по парте сверяются результаты его выполнения. Пары, у которых получились разные результаты, предъявляют их на доске для коллективного анализа. Но прежде чем производить анализ, необходимо договориться, по каким критериям он будет осуществляться. Критерии оценки должны быть ориентированы не столько на результат, сколько на **способ**: в них должен быть заложен пооперационный состав действия подбора родственных слов и выделения их общей части — корня слова. Это позволит не только обнаружить ошибку, но и выяснить ее причину: какая операция при решении задачи была пропущена. После выполнения задания обсудите с учащимися такой вопрос: «Как научить других детей подбирать родственные слова?»

В задании № 162 учебника и в упражнениях 23-26 рабочей тетради № 2 уточняются и фиксируются возможные ошибки детей при подборе родственных слов и определении корня слова. Дети самостоятельно выполняют эти задания, затем оценивают работы друг друга в соответствии с выработанными критериями.

Задания № 163–169 направлены на диагностику умения определять родственные слова и находить в них общую часть. Предложенные задания — разного уровня сложности, поэтому учитель может выбрать те из них, которые соответствуют

уровню учащихся его класса. Можно предложить осуществить такой выбор самим детям. Учитель должен быть готов к тому, что какие-то задания могут оказаться неприемлемыми для некоторых учащихся, тогда не надо настаивать на их выполнении: нужного результата можно добиться и другим способом. Для тестовой диагностической работы учитель может использовать упр. 19-21 из рабочей тетради № 2.

В конце изучения темы необходимо провести рефлексию:

— Какую часть слова учились определять? Поднимите руки, кто научился определять корень слова и родственные слова. Как вы это делаете? А для чего вы учились этому? Какие ошибки можно допустить при подборе родственных слов? Сможете теперь объяснить, почему орфограмму слабой позиции в слове *ос_нь* ребята предложили проверить словом *осенний*?

Тема 2. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью родственных слов (24 ч)

Анализ родственных слов, овладение способом определения корня в словах, выявление позиционно чередующихся звуков в корне слова и анализ их позиций приводят учащихся к решению орфографической задачи с помощью родственных слов. Решить задачу проверки орфограмм в корне в соответствии с законом русского письма призвана глава 8 «Как проверять орфограммы с помощью родственных слов?». Выполняя задания этой главы, учащиеся приходят к следующим выводам.

1. Правописание корней соответствует закону письма: буквой обозначается звук по его сильной позиции.

2. Для проверки орфограмм в корне нужно подобрать такое родственное слово, в котором на месте слабого звука был бы сильный.

3. С помощью родственных слов можно проверить орфограмму слабой позиции только в корне слова.

4. При подборе родственных слов для проверки орфограмм в корне слова необходимо учитывать исторические (непозиционные) чередования звуков.


Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1–2	Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова. Последовательность действий при проверке таких орфограмм	№ 171–174
3	Отработка последовательности действий при проверке орфограмм слабых позиций в корнях отдельных слов	№ 175–176
4	Работа по освоению учащимися каждой операции при проверке орфограмм в корне слова	№ 177
5	Контроль и взаимоконтроль за овладением способом проверки орфограмм в корне слова	№ 178–179 РТ №№ 2–7, с. 21–23
6	Проверки орфограмм в корне слов в составе предложений. Диалог. Правила записи диалога	№ 180–181
7–9	Проверка орфограмм слабых позиций в корнях слов в составе предложения	№ 182–186
10–11	Выявление типичных ошибок при проверке орфограмм в корне слов	№ 187–189 РТ №№ 4–7 с. 21–23
12	Позиционные и непозиционные чередования звуков в корне слова. Чередование гласных звуков [о] и [э] с нулем звука	№ 190–191
13–14	Позиционные и непозиционные чередования согласных звуков	№ 192–194
15	Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова с учетом непозиционных чередований	№ 195–196
16	Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова при свободном письме	№ 197

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
17	Освоение способов взаимоконтроля и самооценки при проверке орфограмм слабых позиций в корнях слов	№ 198–200 РТ № 10, с. 24
18	Корректурa текста	№ 201 РТ № 12, с. 25
19	Проверка орфограмм в корне слова при письме под диктовку (по памяти)	№ 202–203
20–21	Слова однозначные и многозначные. Отражение явления многозначности слова в графической модели	№ 204–208
22	Прямое и переносное значения слова. Синонимия многозначных слов	№ 209–213
23–24	Контроль за применением способа проверки орфограмм слабых позиций в корне слова	№ 214–220

Приведем комментарии к выполнению некоторых заданий. Так, например, задание № 171 позволяет детям повторить способ проверки орфограмм слабых позиций путем изменения слова, а также убедиться в том, что буква на месте орфограммы в корне пишется по сильной позиции. Отрывок из стихотворения Э. Мошковской предлагается записать по памяти. Последовательность работы должна быть такова:

- 1) прочитать стихотворение и запомнить его;
- 2) подчеркнуть в нем все орфограммы;
- 3) прочитать стихотворение так, как написано, т.е. орфографически;
- 4) записать стихотворение по памяти под собственную орфографическую диктовку;
- 5) подчеркнуть орфограммы в записи;
- 6) сверить свою запись с образцом.

После записи стихотворения дети находят слова, орфограммы в которых проверяются изменением слова: 

В слове *садовник* лишь последняя орфограмма проверяется этим способом. Вторая же орфограмма — в корне слова. Доказать, что она пишется по закону письма, дети могут с помощью однокоренного слова *сад*. Вывод, сделанный учениками, позволяет перейти непосредственно к проверке орфограмм слабых позиций в корне слова, ведь все средства у детей для этого есть: они умеют выделять корень слова, подбирать к слову однокоренные. Трудность представляет выбор из группы однокоренных слов такого, где нужный звук находился бы в сильной позиции. Для того чтобы учащимся упростить эту работу, в заданиях № 173 и 174 приводятся типовые проверки слов, называющих признаки предметов и действия. Последовательность операций при проверке орфограмм в корне слова зафиксирована в задании № 175:

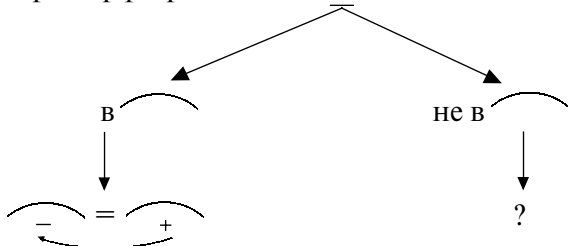
- 1) записать слово с пропуском орфограмм слабых позиций;
- 2) выделить в нем корень;
- 3) подобрать родственное слово, в корне которого нужный звук находится в сильной позиции;
- 4) вместо пропуска вставить букву, которая обозначает звук в сильной позиции.

С первым словом этого задания работа производится коллективно, с остальными дети работают в паре: соседи по парте контролируют последовательность действий друг друга.

Некоторые ученики, проверяя орфограммы в корне, часто подбирают однокоренные слова, в которых звук также находится в слабой позиции. Наверное, каждый учитель сталкивался с такой ошибкой в действиях учеников. Помочь избежать ее поможет задание № 177, а также игра «Кто больше?».

Важно, чтобы, научившись проверять орфограммы в корнях слов, ученик осознавал, каковы границы применения способа, которым он владеет: выделив в слове орфограммы, проверяю только те, которые находятся в корне слова; остальные же орфограммы пропущу. В задании № 177 предлагается проверить пропущенную орфограмму в слове *уч_ник*. Заметит ли ребенок «ловушку»? Вероятнее всего, в классе возникнет ситуация, которая описана в учебнике. Работа выполняется индивидуально, разные варианты фиксируются на доске: учЕник — учЁба ? учИник — учИтель. В ходе коллективного обсуждения этой проблемы дети должны прийти к выводу, что обе проверки неверные, так как орфограмма находится за

корнем. Значит, прежде чем проверять орфограмму с помощью родственного слова, нужно убедиться в том, что она в корне. Вывод, к которому придут ученики, может быть представлен в виде таблицы, в которой фиксируется каждый шаг при проверке орфограмм на этом этапе:



От работы с отдельными словами ученики переходят к проверке орфограмм в предложении (задания 182–183). При работе с первыми предложениями действие производится в развернутом виде. Учащиеся сначала выписывают из текста слова с пропусками, затем решают поставленные орфографические задачи известными способами: проверяют орфограммы по сильной позиции изменением слова или подбором родственных. После того как выделенные орфограммы проверены, учитель предлагает детям списать текст задания по правилам. Задания № 184–188 позволяют упростить эту работу: дети уже не выписывают из текста слова с выделенными орфограммами, подбирая к ним проверочные, а записывают проверку перед словом, в котором поставлена орфографическая задача. Задание № 187 рассчитано на контроль и оценку применения способа проверки орфограмм в корне слова. Работа по анализу предложения, записанного Дашей, должна быть направлена не только на то, чтобы решить, какие ошибки сделала девочка, но и на выяснение причин этих ошибок. Каждое слово предложения анализируется отдельно. В процессе анализа на доске оформляется правильная запись:

На (вёсны) всённых протáлинках (ж?лты́й) ж?лтею́т (цвётик) цветы́ ма́ть-и-ма́чехи.

Затем каждый ученик сравнивает эту запись предложения с той, которая получилась у него при выполнении задания № 186. Так учащиеся в коллективной работе вскрывают типичные ошибки, которые они допускают в процессе проверки орфограмм в корне слова:

1. Подбор слова с омонимичным корнем.

2. Подбор однокоренного слова, где звук также находится в слабой позиции.

При проверке орфограмм в корне слова необходимо учитывать также чередование звуков, которое не зависит от позиции, уметь разграничивать позиционные и непозиционные чередования звуков. Учитель должен хорошо понимать, что позиционные чередования — это такие, которые происходят в различных позициях и не знают исключений в современной языковой системе. Например, звук [г] в позиции на конце слова всегда чередуется со своей глухой парой — звуком [к]: сне[г]а — сне[к], подру[г]а — подру[к], звук [о] в безударном положении всегда заменяется звуком [а] или [и] в зависимости от твердости-мягкости предшествующего согласного звука: [кóзы] — [казá], [с'óбла] — [с'илó] и т. п. Позиционные чередования не отражаются на письме. Непозиционные чередования не обусловлены фонетической позицией, они не обязательны и являются дополнительным, формальным средством, которое используется в словоизменении и словообразовании. Так, например, в однокоренных со словом *лед* словах звук [о] в корне слова не всегда чередуется с нулем звука в безударном слоге: [л'от], [л'д']йнка, [л'ид']яно́й, значит, такое чередование [о] с нулем звука — непозиционное. Непозиционные чередования звуков отражаются на письме. Разграничению позиционных и непозиционных чередований звуков посвящен материал заданий № 189–196.

Следующий этап работы посвящен сворачиванию действия проверки орфограмм в корне слова: учащиеся сначала обычно проверяют орфограммы, выделенные в словах текста, после чего записывают текст по правилам. На этом этапе учитель может предложить детям задание на корректуру текста (задание № 201). Необходимо понимать, что упражнения в корректуре — одно из мощных средств формирования орфографической зоркости учащихся, а также действий контроля и оценки. Прежде чем оценить правильность предлагаемого текста с точки зрения орфографии, ребенок должен проделать серьезную, кропотливую работу: найти в словах орфограммы, установить, находится ли орфограмма в корне, и лишь затем, воспользовавшись известными способами, проверить ее по сильной позиции.

Для отработки способа проверки орфограмм в корне слова не только предлагаются тексты для записи под диктовку, на корректуру, для списывания с предварительной проверкой орфограмм, но и ставится задача на свободное письмо (задание № 197). Требования к свободному письму такие же, как и при письме под диктовку: по ходу письма дети должны выделить орфограммы; если орфограмма в корне слова, устно проверить ее; если не в корне и написание слова ребенок помнит, пусть запишет слово по памяти, подчеркнув орфограммы, в противном случае оставит пропуск.

Задания позволяют продолжить работу с лексическим значением слова. В центре внимания на этом этапе — явление многозначности (задания № 204–214). Выполняя задание № 204, дети сталкиваются со словом *нос*, употребленным в тексте стихотворения в разных своих значениях. Что это: разные слова? Анализируя различные значения этого слова в контексте, ученики приходят к выводу, что все они связаны между собой по значению, поэтому к модели омонимов эти слова не подходят. Тогда учитель предлагает учащимся обратиться к толковому словарю. По ходу знакомства со словарной статьёй учащиеся убеждаются в том, что это одно и то же слово, употребленное в различных своих значениях. Теперь остается зафиксировать явление многозначности в графической модели. Такую работу следует предложить группам. При анализе представленных моделей акцент необходимо сделать на возможных вариантах фиксации связи между разными лексическими значениями одного и того же слова.

Заканчивается глава заданиями на контроль и оценку (№ 215–220).

Тема 3. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря (20 ч)

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Постановка задачи: «Как проверить орфограмму по словарю?»	№ 220

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
2	Приемы работы с орфографическим словарем. Порядок действий при проверке орфограммы по словарю	№ 221–224
3	Последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций по словарю. Составление рассказа со словарными словами	№ 225
4	Приемы работы с орфографическим словарем. Последовательность записи текста со словарными словами	№ 229–230
5–6	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции и по словарю	№ 226–227 РТ 2 № 39
7	Приемы работы с орфографическим словарем. Составление диктанта со словарными словами	№ 228, 231 РТ 2 № 40–41
8–9	Приемы работы с орфографическим словарем. Последовательность действий при письме по образцу	№ 232–234 РТ 2 №43–44
10–11	Приемы работы с орфографическим словарем	№ 235–237 РТ 2 № 42
12	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции и по словарю	№ 238–240 РТ 2 № 48
13–14	Орфограмма «удвоенная согласная»	№ 241–243, РТ 2 № 49
15	Орфограмма «мягкий согласный перед мягким согласным»	№ 244
16–17	Сильная и слабая позиции звуков, парных по твердости-мягкости	№ 245–248 РТ 2 №№ 42–44
18–19	Орфограмма «непроизносимый согласный»	№ 249–252 РТ 2 № 45–47

Орфографический словарь вводится тогда, когда у ребенка возникает **потребность** в нем, т. е. когда способы приведения звука к сильной позиции бессильны. Для постановки задачи используется материал задания № 220 главы 8. Текст, с которым предстоит работать учащимся, содержит орфограммы слабых позиций. Детям предлагается прочитать его и выписать в столбик слова с пропущенными орфограммами, проверить, все ли из них находятся в корне слова, и только затем подобрать проверочные слова и записать их рядом. Способы, которыми дети воспользовались при проверке пропущенных орфограмм, фиксируются в графической форме:



Лишь в одном слове учащимся не удастся проверить орфограмму: звук в слабой позиции в слове *м_розы* не приводится к сильной позиции. Возникает **задача** поиска нового способа. Предложения детей могут быть самыми различными. Одни скажут: надо спросить у учителя. А если учителя не окажется рядом? Другие — посмотреть в книге. Дайте детям возможность найти слово, например, в книге для чтения. Пусть они сами убедятся в том, что такой способ не является рациональным: наверняка слово *мороз* есть в книге, но где его искать и сколько времени на это уйдет?

Найдутся ученики, которые предложат искать слово в толковом словаре. Действительно, это можно сделать, но для этого ли предназначен такой словарь? И обязательно найдутся те, которые предложат обратиться к орфографическому словарю. Для проверки орфограмм по словарю используется пособие для учащихся начальных классов (Грушников П. Орфографический словарик. — М.: Просвещение). Такой словарь должен быть у каждого ученика. Дети попытаются найти слово *м_розы* в словарике. Некоторые начнут искать его, листая страницу за страницей, кто-то найдет слова на букву М и станет читать их подряд. В любом случае не нужно торопить детей. Пусть они сами убедятся в том, что найти нужное слово в словарике не такое уж простое дело: надо знать устройство словаря и владеть приемами работы с ним. Начав листать словарик, дети убеждаются, что слова в нем, как и в толковом

словаре, расположены по алфавиту. Но все ли дети помнят эту последовательность букв? Конечно, нет. Ведь задача выучить алфавит перед учащимися не ставилась. Да и сейчас этого не надо требовать от детей: в каждом словаре на его первой странице напечатан алфавит. Кроме того, таблица с алфавитом висит в каждом классе перед глазами учащихся. Дети запомнят алфавит произвольно, когда будут решать орфографические задачи, обращаясь к словарику.

Выполняя задание № 221 главы 9, дети учатся ориентироваться в словаре, находить там нужное слово. Хорошо, если аналогичные задания дети составят самостоятельно друг для друга. Определяя, какое из слов записано в словарики раньше, какое позже, дети учатся ориентироваться не только на первую букву в слове, но и на вторую, третью и т. д. А как найти слово, если первая (вторая) буква неизвестна: *рбуз*, *р_бята*? Решить эту задачу поможет задание № 222. Учащиеся выясняют, какие буквы «спорят» за место в слове *р_бята*, определяют, какая из них в алфавите раньше, и только потом ищут это слово в словаре на *ре-* и находят его. Значит, в этом слове победила буква *Е*. В такой же последовательности ищут, какая вторая буква победила в «споре» за место в слове *д_ктант*. Слово в словаре найдено, а как с ним работать, чтобы запомнить его орфографический образ? В задании № 223 приводится последовательность действий при записи слова, орфограмма в котором проверяется по словарю.

После того как открыт «секрет» словаря, учащиеся пытаются найти в нем слово, при проверке орфограммы слабой позиции в котором возникла потребность обращения к словарю: сначала проверяют, есть ли слово *м_роз* среди слов на *ма-*, не находят, после чего ищут на *мо-*. Теперь известно, какую букву нужно писать в слове *мороз* на месте слабого гласного звука.

Очень важно, чтобы на этом этапе каждый учащийся действовал строго по алгоритму, поэтому работу с материалом задания № 224 лучше организовать в паре.

Для отработки способов работы со словарем используются задания № 225—240, а также упр. 39-41 рабочей тетради № 2. Параллельно с проверкой орфограмм по словарю продолжается отработка умения проверять орфограммы слабых позиций по сильной позиции.

Большое значение на этом этапе имеет знакомство учащихся с этимологией «словарных» слов. Знание о «бывших родственниках» поможет детям решать орфографические задачи. Например, зная, что слова *платье* и *платок* когда-то были родственными, можно, не прибегая к орфографическому словарю, решить орфографическую задачу. Таких слов в языке немало (*столица* — *стол*; *коньки* — *конь*; *медведь* — *мед*, *ведать* и т. д.), но память о бывшем «родстве» не всегда сохраняется в особенностях их написания. Например, слово *калач* (пшеничный круглый витой хлеб) образовалось от слова *коло* (круг, колесо). Раньше это слово писалось так: *колач*, но в результате «акания» и закрепления его в написании вместо буквы *О* пишется буква *А*.

В учебнике представлены такие виды работ со словарными словами:

1) распределение словарных слов по тематическим группам;

2) подбор родственных слов к словам, орфограммы в которых проверялись по словарю;

3) включение словарных слов в контексты: составление предложений, небольших рассказов;

4) запись слов с непроверяемыми орфограммами под диктовку учителя;

5) запись по памяти слов из домашнего задания;

6) составление словарного диктанта для соседа по парте;

7) разгадывание кроссвордов, включающих в себя словарные слова);

8) запись текстов, содержащих словарные слова, под диктовку учителя;

9) письмо по памяти и списывание текстов, содержащих слова с непроверяемыми орфограммами.

Остановимся подробнее на методике проведения словарных диктантов. Такой диктант предлагается учителем, когда детям уже известен определенный круг словарных слов. Для диктанта подбирается от 6 до 10 слов, в которых учащиеся чаще всего допускают ошибки. Диктант, как правило, проводится в начале урока. Учитель предлагает учащимся произвести оценку своих знаний слов с непроверяемыми орфограммами — записать слова в два столбика: в первый — слова,

в написании которых они уверены, во второй — те, в написании которых сомневаются. Понятно, что слова второго столбика дети записывают с пропуском орфограмм слабых позиций, после чего каждый ученик с помощью орфографического словарика решает те орфографические задачи, которые у него возникли: вставляет буквы на месте пропусков. Правильность написания слов первого столбика также проверяется по словарю (возможно, ребенок переоценил свои знания), найденные ошибки исправляются. С двумя-тремя словами, в которых допущены ошибки и написание которых вызвало сомнения, ученик составляет предложения или подбирает к ним родственные слова, непроверенные орфограммы при записи пропускает.

Очень важно привлекать к составлению таких словарных диктантов самих детей. Например, пусть каждая группа подберет по 4 слова, которые продиктует другим ученикам класса. Какие слова будут подбирать дети? Конечно, самые трудные: те, в написании которых они сомневались сами. Каждая группа предъявляет свои слова, остальные учащиеся записывают их в два столбика: «Знаю», «Сомневаюсь». Понятно, что повторяющиеся слова записывать не нужно. В качестве домашнего задания можно предлагать учащимся составление такого словарного диктанта для соседа по парте, а следующий урок начинать с записи диктанта соседа. Образец такого вида работы задан в упр. 40—41 рабочей тетради № 2.

На этапе работы с орфографическим словарем учащиеся знакомятся с новой орфограммой — «удвоенная согласная» (задания № 241—244). При этом дети должны хорошо понимать, что написание двух согласных букв не всегда является орфограммой. Так, например, написание двух букв *сс* в слове *касса* и написание двух букв *пп* в слове *группа* является орфограммой, потому что по произношению [каса], [группа] нельзя определить, одной или двумя буквами обозначать звуки [с] и [п]. В словах же *ванна*, *Анна* написание двух букв *нн* нельзя считать орфограммой, так как это написание определяется произношением: [ва́нна], [а́нна].

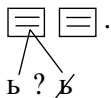
В связи с орфограммой «удвоенная согласная» возникает еще одна орфографическая проблема — перенос слов с такой орфограммой. Чтобы ввести правила переноса этих слов, необходи-

мо создать такую ситуацию, чтобы ребенок **сам** столкнулся с этой проблемой. Записывая «родственников» слов *группа, класс, касса, хоккей* (задание № 242), учащимся, возможно, придется перенести одно из таких слов, и разделить его для переноса они могут по-разному: *хо-ккейный* и *хок-кейный*. Если же такого не произойдет, предлагается проанализировать варианты переноса слова *классный*, заданные в учебнике. Правило переноса дети могут прочитать по учебнику, но лучше, если они прочитают его в орфографическом словаре. Затем в соответствии с правилом разделят записанные слова для переноса вертикальной чертой.

Следующая орфографическая задача, которая решается учащимися на этапе работы с орфографическим словарем, связана с обозначением (или необозначением) мягкости согласных в позиции перед мягким согласным. С этой орфограммой учащиеся впервые познакомились в 1 классе, но тогда у них не было средств для решения этой орфографической задачи. Сейчас, когда дети владеют понятиями о сильной и слабой позициях слова, о родственных словах и корне слова, умеют проверять орфограммы слабых позиций по сильной позиции и по словарю, задача может быть решена.

После записи текста задания № 239 под диктовку учащиеся сверяют свою запись с образцом, найденные ошибки исправляются, после чего производится работа над ошибками в такой последовательности. Каждый ребенок выписывает слова, в которых были допущены ошибки, определяет часть слова, обводит или отмечает маркером место ошибки, рядом записывает проверочное слово или указывает, что слово нужно было проверить по словарю. Если ошибки допущены на месте орфограммы, которая находится вне корня, дети ставят знак вопроса, показывая тем самым, что пока они не знают способа проверки такой орфограммы. Образец выполнения работы над ошибками должен быть задан во фронтальной работе.

Возможно, кто-то из детей при записи текста допустит ошибку в слове *песня*, как это сделала Даша — персонаж учебника. Выясняется причина ошибки, «ошибкоопасное» место фиксируется в графической форме:



Итак, перед учащимися возникла задача научиться проверять орфограмму «мягкий согласный перед мягким согласным». Для ее решения используется материал заданий № 245–246. Сравнивая звуковой состав однокоренных слов ба[н'т']ик — ба[нт] и изменений слова де[н'г']и — де[н'г]ам, учащиеся убеждаются, что перед мягким согласным звучит мягкий [н'], а перед твердым может быть как твердый [н]: ба[нт], так и его мягкая пара [н']: де[н'г]ам. Так учащиеся обнаруживают, что чередоваться могут не только согласные, парные по звонкости-глухости, но и парные по мягкости-твердости: в позиции перед твердым согласным могут звучать оба звука из пары, а в позиции перед мягким эти звуки заменяются одним — мягким согласным. А это значит, что у согласных, парных по мягкости-твердости, тоже есть сильные и слабые позиции. Владение обобщенным понятием о сильной и слабой позициях позволяет учащимся сформулировать следующий вывод: перед твердым согласным согласные, парные по мягкости-твердости, находятся в сильной позиции, а перед мягким — в слабой. Отсюда вытекает и способ проверки такой орфограммы: слабую позицию мягкого согласного, парного по мягкости-твердости, следует привести к сильной позиции в той же части слова: *бан?тик — бант — бантик, ден?ги — деньгам — деньги*.

Учитель также должен иметь в виду, что не все согласные, парные по мягкости-твердости, перед мягким согласным смягчаются. Это происходит лишь с зубными согласными в позиции перед зубным. И еще следует знать о так называемой «старшей» и «младшей» произносительной норме. Некоторые люди произносят мягкие зубные в позиции перед губными согласными звуками: [д'в'эр'], [з'в'эр']. В прошлом такое произношение было обязательным, но сейчас появилась другая норма: перед мягкими губными зубные произносятся твердо ([дв'эр'], [зв'эр']). Зная это, учителю следует задавать детям современную произносительную норму, а в случае сомнения обращаться к орфоэпическому словарю.

Задание № 246 позволяет детям отработать способ при ведении мягкого согласного в позиции перед мягким согласным к сильной позиции: заменить мягкого «соседа» твердым. В слове *новости* детям не удастся найти для слабого мягко-

го согласного [с'] сильную позицию. Как быть в таком случае? Конечно, на помощь придет орфографический словарь.

Овладение способом проверки орфограммы «мягкий согласный перед мягким согласным» позволит учащимся объяснить существующее в русском правописании правило: в сочетаниях НЧ и НЩ мягкий знак не пишется (задание № 247). Дети анализируют слова, записанные в учебнике (такой анализ лучше проводить в группах), после чего делают вывод: мягкий звук [н'] перед мягкими [ч'] и [щ'] в слабой позиции обозначается в соответствии с законом русского письма по звуку в сильной позиции — [н], что объясняет существующее правило.

Познакомить детей с новой для них орфограммой «непроносимая согласная» призвано задание № 248. Последовательность работы с этим заданием такова. Сначала учащиеся списывают текст по правилам. Фиксируются те ошибки, которые обнаружили дети в своих работах при выполнении контрольной операции. Слова, в которых обнаружены ошибки, выносятся на доску, выясняется причина ошибок — пропуск какого-либо шага при списывании. Возможно, кто-то из детей допустил ошибку в слове *крепостные*, как это сделала Таня. В чем причина ошибки? Детям предстоит разобраться в этом. Пусть они произнесут это слово сначала в соответствии с орфоэпическими нормами [кр'ипасны́и], а затем орфографически — [кр'эпостный'э], т. е. так, как это слово пишется, запишут его под собственную орфографическую диктовку и подчеркнут в нем все орфограммы. Понятно, что буква Т в этом слове — орфограмма, так как по произношению нельзя определить, нужно писать эту букву или нет. Рядом со словом *крепостные* записывается его «родственник» — слово *крепость*. Дети выделяют корень в этих словах, выписывают звуки, которые чередуются: [т']/[Ø]. Остается выяснить, что заставляет эти звуки чередоваться. Понятно, что эта задача непосильна одному ученику, поэтому поиск ее решения лучше осуществить в группах. Для того чтобы дети смогли решить эту задачу, учитель предлагает для анализа еще несколько пар слов, в корнях которых происходит такое чередование: *грустный* — *грусть*, *хрустнуть* — *хруст*, *звездный* — *звезда*, *ездить* — *езда*. Карточки с этими словами учитель выдает в каждую группу,

дети рядом с каждой парой выписывают звуки, которые чередуются. Когда истекло время работы в группе или когда работа завершена, учитель организует обсуждение результатов работы. Если в группах детям не удается найти ответ на вопрос, что заставляет звуки [т], [т'] и [д], [д'] чередоваться с нулем звука, задача решается коллективно. Сначала выясняется, могут ли эти звуки не чередоваться.

У.: Попробуйте произнести слова левого столбика так, как будто там произносятся все согласные. Получилось? А удобно было произносить? Говорят ли так по-русски?

Д.: Я не слышал, чтобы так говорили. Очень неудобно: язык сломаеться.

У.: Что заставляет звуки [т], [т'] и [д], [д'] исчезать? Какие звуки их не терпят? Обведите букву на месте нулевого звука. Посмотрите, какие соседи окружают исчезнувший согласный звук в первом слове, во втором и т. д.

Д.: В первых двух словах — звуки [с] и [н], в третьем и четвертом — [з] и [д].

У.: Есть ли эти соседи у звуков [т], [т'] и [д], [д'], когда они пришли на смену исчезнувшему звуку?

Д.: Сосед или исчез вовсе, или поменялся на гласный звук.

Ответы детей учитель фиксирует на доске в виде таблички: Не между согласными [с] и [н], [з] и [д] [д] [д'] [т] [т']

Между согласными [с] и [н], [з] и [д] [∅] [∅]

Итак, дети выяснили, что чередование это зависит от позиции. Где сильная, где слабая позиция, хорошо видно из таблицы. Теперь понятно, почему непроносимый согласный «зовет на помощь» сильную позицию: так велит закон русского письма.

Выполняя задание № 250, дети убеждаются, что сочетаниям звуков [сн], [зд] доверять нельзя: между ними может быть нуль звука. Для того чтобы проверить это, нужно подобрать проверочное слово, в котором бы исчезло это сочетание: *мес?ный — место — местный; чудес?ный — чудеса — чудесный.*

Задания параграфа учитель может дополнить упражнениями из рабочей тетради № 2 (упр. 45-47). Кроссворд дети разгадают дома, а с каждым словом, орфограмму «непроносимая согласная» в котором будут проверять по словарю, составят

предложения и запишут их, пропустив непроверенные орфограммы. Обязательным остается подчеркивание орфограмм.

Задание № 251 предлагается с целью дифференциации разных способов проверки орфограмм в корнях слов: по сильной позиции и по словарю. Работа может выполняться как индивидуально, так и в паре, после чего ее результаты предъявляются для коллективного обсуждения. Лишь после этого дети могут записать первый абзац текста. Если эта работа будет выполняться в классе, текст можно записать под диктовку учителя, если же дома — списать по правилам.

В задании № 252 для записи под диктовку предлагается текст познавательного характера. Цель диктанта — проверить степень овладения учащимися этапами орфографического действия: умением ставить орфографические задачи и решать их известными способами. Текст насыщен словами с непроверяемыми орфограммами. Одни из них дети проверяли по словарю, другие неоднократно включались в тексты для списывания, и если механизм этого действия у ребенка сформирован, он запомнит орфографию таких слов произвольно. А если ученик не запомнил, как пишутся такие слова? Ничего страшного в этом нет: словарик под рукой, и в любой момент ребенок может к нему обратиться и уточнить, как пишется слово. Некоторые учителя и методисты считают недопустимым использовать орфографический словарик при письме под диктовку и при свободном письме: как тогда проконтролировать, какие слова ребенок запомнил, а какие — нет? Мы считаем, что ребенок уже должен контролировать сам себя. Разве обращение к словарю — это не форма самоконтроля? Кроме того, словарные диктанты, о методике проведения которых говорилось выше, способствуют формированию действия самоконтроля и самооценки. Как мы, взрослые люди, поступаем тогда, когда сомневаемся в написании «трудного» слова? Обращаемся к орфографическому словарю. Почему же мы пытаемся отобрать у ребенка тот способ, которым он владеет? Обращение к авторитетному источнику в процессе письма снимает чувство тревоги у слабых учащихся, вселяет уверенность в своих силах. Если такой ребенок **сам** поставил орфографическую задачу и **сам** с помощью словаря решил ее —

это прекрасно! Один раз найдет слово в словаре, другой — и запомнит его написание, поскольку это была **его** задача, а не навязанная кем-то извне.

Остановимся на методике проведения еще одного типа орфографических упражнений — корректуре текста. Мы уже писали о том, что, научившись видеть чужие ошибки, ребенок научится находить свои. В таком тексте необходимо выделить все типы орфограмм, определить части слова, в которых находятся такие орфограммы. Если орфограмма в корне слова, нужно проверить ее по сильной позиции или по словарю и только после этого исправить ошибку. Если же орфограмма не в корне, над той буквой, в написании которой есть сомнения, нужно поставить знак вопроса. Задание на корректуру дети выполняют сначала индивидуально, подсчитывают количество исправленных ошибок и фиксируют полученный результат. Если результаты разные, их следует обсудить в группах, а затем фронтально. Только после такой работы текст можно записать по правилам списывания или под диктовку.

Раздел 5

РАЗВИТИЕ РЕЧИ. ТЕКСТ (20 ч)

Как уже отмечалось, работа по развитию речи ведется на протяжении всего курса русского языка в начальной школе, органически сочетаясь с ним. Программа 2 класса предоставляет для этого большие возможности. Это обогащение лексического запаса учащихся при подборе однокоренных слов, а также в различных видах работы с толковым словарем. Развитию речи способствуют упражнения на употребление слов в прямом и переносном значениях, подбор синонимов и антонимов, определение переносных значений слов в тексте, составление предложений со словами в прямом и переносном значениях, знакомство с происхождением отдельных слов. Полезными в этом отношении являются определение значений слов по их толкованию, решение кроссвордов, отгадывание загадок.

Кроме того, учащиеся практически знакомятся с текстами разной стилевой принадлежности — на их материале они ре-

шают различные учебные и учебно-практические задачи. В диалоге обнаруживаются особенности разговорного стиля. Работая с толковым словарем, ученики имеют дело со словарной статьёй как образцом научного стиля. Определение оттенков переносных значений слов в художественных текстах дает представление об образном характере художественной речи.

Вместе с тем во 2 классе начинается систематическая работа над развитием речи учащихся, не только устной, но и письменной, важное место в которой принадлежит тексту. Здесь текст предстает как особый предмет изучения. Объектом анализа прежде всего становятся признаки его связности. На этой основе формируется умение озаглавливать текст, отражая в названии предмет сообщения, тему или же главную его мысль, восстанавливать деформированный текст, восполняя недостающие его части. Программой предусмотрена работа с текстами разных функциональных типов — анализ их структуры и композиции. Это отнесение текста к одному из двух типов — описанию или повествованию, вычленение частей, составление плана — сначала коллективное, под руководством учителя, а затем и самостоятельное. В содержание программы заложен переход от репродуктивных форм работы — устного и письменного изложения текста по заданному или коллективно составленному плану — к заданиям, предполагающим авторство, — созданию собственных текстов (сочинений на заданную тему). Более доступными для младших школьников являются изложения и сочинения повествовательного характера, которые постепенно усложняются включением элементов описания и рассуждения (комбинированные тексты).

Обращение к тексту преследует не только коммуникативные цели, поскольку в процессе работы с ним отрабатываются орфографические и пунктуационные навыки: письмо текстов под диктовку, списывание, свободное письмо (сочинение). Не случайно поэтому работа с текстом нашла свое место именно в этой части курса — после овладения способами проверки орфограмм в основе, а затем и в корне слова путем его изменения или подбора родственных слов, а также с помощью орфографического словаря. Задача на изучение текста поставлена в тот момент, когда необходимо отработать эти умения, совершенствовать их.

Работа с текстом в разделе «Развитие речи» представлена двумя темами: «Признаки связного текста» и «Типы текстов: описание и повествование». Их содержание раскрывается в главах 10–11 учебника.

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
Тема 1. Признаки связного текста (8 ч)		
1	Группа отдельных предложений и текст. Общий предмет сообщения как признак связного текста. Отражение в заголовке темы текста (предмета сообщения) или основной мысли	№ 253
2	Предложение как законченный по смыслу и интонационно отрезок текста. Оформление предложений в устной речи и на письме. Знаки препинания между предложениями текста	№ 254–255
3	Последовательность предложений в тексте (развертывание текста)	№ 256
4	Строение текста. Выделение в нем начала, главной части и концовки. Роль абзацев в тексте	№ 258–259
5–7	Работа с деформированным текстом: восстановление порядка следования частей, его дополнение недостающей частью. Составление текста по заданному началу	№ 260–265
8	Постановка задачи на изучение разных по типу текстов	№ 266
Тема 2. Типы текстов: описание и повествование (12 ч)		
9	Описание и повествование. Моделирование их отличительных признаков	№ 267

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
10	Отнесение текста к описанию или повествованию с опорой на модель. Роль антонимов в тексте	№ 268
11	Составление текста-описания на заданную тему	№ 269
12–13	Составление текста-описания и текста-повествования по общему началу. Отработка навыков анализа связного текста	№ 270–271
14	План текста как порядок сообщений о предмете описания или повествования	№ 272–273
15	Построение текста по заданному плану	№ 274
16	Изложение текста по заданному плану	№ 275 (276)
17	Отработка правописных навыков в процессе работы со связными текстами разных типов	№ 277 (278)
18–19	Редактирование текста. Отработка правописных навыков	№ 279–280
20	Проверочная работа	РТ 2 — итоговая проверочная работа

Тема 1. Признаки связного текста (8 ч)

Задание этого раздела — формирование понятия о связном тексте, выявление его отличительных признаков и овладение на этой основе способами анализа текста, а также выработка умений воспроизводить тексты (излагать их содержание) и сочинять свои собственные.

Ученики в своей учебной работе постоянно имеют дело с текстом — из него извлекается языковой материал, с которым

они работают. Есть у них также определенный опыт в построении небольших текстов. Дети в этом возрасте пытаются писать записки, даже небольшие письма, сочиняют тексты поздравлений. На уроке математики они составляют тексты задач и уже столкнулись с трудностями в их построении. Задача овладения навыками построения связных текстов может быть решена в процессе систематической целенаправленной работы по усвоению понятия о тексте и выявлению закономерностей его построения. Первая задача в этом ряду — выявление признаков связности как существенного признака текста.

Впервые связность предстает перед ребенком как важнейшее свойство текста. Выявить это свойство помогает сравнение набора разрозненных предложений, хотя и близких тематически, и текста, состоящего из предложений, объединенных общим предметом сообщения — связным текстом. Для ребенка это свойство проявляет себя в возможности найти для текста заголовок. Ведь именно заголовок отражает предмет сообщения, т. е. то, чему текст посвящен, — тему текста. Давая тексту заголовок, дети обнаруживают, что он может отражать также основную мысль текста — то, что автор хочет выразить по поводу затронутой темы.

Эффективной в анализе текста является работа с деформированным его вариантом, касается то записи или структуры, наличия таких его обязательных частей, как начало, основная часть и концовка. В процессе выполнения таких заданий ученик осознает предложение как законченный по смыслу и интонационно отрезок текста. В связи с этим отрабатывается умение оформлять предложения в составе текста на письме, в частности ставить в конце нужные знаки препинания.

Размышления над текстами с деформированной структурой (переставленными частями — началом, основной частью и концовкой) подводят детей к выводу о том, что существуют правила построения связного текста: он членится на функциональные части, которые расположены в определенном порядке. Задания учебника организуют эту работу, позволяют выяснить назначение каждой части. Это задания на восстановление нарушенной последовательности частей, дополнение его недостающей частью, составление текстов по заданному началу. В процессе работы со структурой текста

ученики учатся писать каждую часть с красной строки — с абзаца, постигая премудрости оформления письменного текста. Поскольку признаки связного текста во многом определяются его функциональным типом, в программу 2 класса включены понятия о текстах-описаниях и текстах-повествованиях. Это составляет содержание следующей темы.

Тема 2. Типы текстов: описание и повествование (12 ч)

Понятием о типе текста ученики овладевают, сравнивая два текста, имеющие общий предмет сообщения, но различающиеся характером сообщений о нем, — описание и повествование. Инструментом анализа выступают при этом вопросы, которые дети ставят исходя из сообщений об общем предмете — синичке. Вопросы эти разные, поскольку и характер сообщений разный: *какая синичка? Что произошло с синичкой?* Понятно, что второй вопрос предполагает такую последовательность сообщений, когда одно вытекает из другого, тогда как сообщения-ответы на первый вопрос являются рядоположенными. Чтобы ребенок смог осмыслить то, что подсказывают ему вопросы, ему предлагается сравнить две модели, отражающие указанное различие. Графическая форма облегчает постижение особенностей каждого из этих двух типов текстов. С помощью моделей дети анализируют предложенные в заданиях тексты: к какой модели они подходят? Следующий шаг — построение по заданному началу двух разных по типу текстов.

Важным этапом в работе над письменным текстом является составление его плана. Трудно переоценить значимость этого вида работы. Ведь известно, что часто задание составить план изложения или сочинения превращается в тяжелую бессмысленную задачу, осложняющую, а не облегчающую работу над построением текста. План с самого начала должен выступить как обозначение отдельных сообщений о предмете — содержательных отрезков текста. Тогда условиями успешной работы над планом будут проникновение в содержание текста, умение выделить в нем отдельные значимые для раскрытия темы и основной мысли текста отрезки. Организует эту работу модель, поскольку в ней отражены как предмет сообщения, так и сами

сообщения: их количество и порядок следования. Составляя с опорой на модель схему текста, с которым предстоит работать, ребенок производит его содержательный анализ. Эта схема является надежным ориентиром в построении плана: достаточно найти каждому элементу схемы соответствие в тексте и коротко назвать его или представить в виде вопроса.

Полезными в работе над планом текста являются определение того, по какому плану из нескольких заданных построен тот или иной текст, описание предмета по предложенному плану, наконец, составление — сначала коллективно, а потом и самостоятельно — плана текста.

Во 2 классе ученики делают первые шаги в изложении текста. Понятно, что приступать к изложению, устному, а затем и письменному, следует после того, как дети научились работать с планом. План служит канвой при пересказе содержания текста, а также при составлении собственного текста — написании небольших сочинений на ту или иную тему по заданному плану.

В связи с тем что ученики делают первые шаги в составлении собственных текстов, изложений и сочинений, возникает вопрос об их стилистической обработке. Понятно, что речь идет о самых простых требованиях. Ученик должен научиться излагать содержание последовательно (в его тексте должны быть начало, основная часть и концовка), а отдельные сообщения не должны нарушать логики. В этом ему поможет составление схемы и плана текста. Кроме того, ребенок должен научиться избегать повторов, используя для этого синонимы и местоимения. Выработке этих умений посвящены задания учебника на редактирование текста, а также задания на корректуру.

Раздел 6

ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ЗА ГОД (13 ч)

Содержание раздела раскрыто в главе 12 «Что нужно знать, чтобы писать грамотно?», задача которой — повторить и систематизировать все то, что детям известно об орфограммах и способах их проверки, определить порядок действий при проверке орфограмм различных типов.

Для того чтобы решить задачи этого раздела, учащиеся должны владеть обобщенным понятием об орфограмме, дифференцировать различные типы орфограмм и обнаруживать их в любом тексте, знать последовательность действий при проверке орфограмм слабых позиций, видеть границы применения открытого способа действия.

Материал главы насыщен заданиями контрольно-оценочного характера. Детям предлагается оценить работу, выполненную персонажами учебника. Такие задания не только позволяют ребенку осознать свои собственные действия, но и «провоцируют» на собственные суждения, помогают обнаружить свою личностную позицию, формируют умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Примерное поурочное планирование

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
1	Постановка задачи на систематизацию способов проверки орфограмм. Выделение в тексте орфограмм различных типов	№ 280
2	Восстановление последовательности действий при проверке орфограмм слабых позиций в корне слова	№ 281
3–4	Отработка действия контроля и самоконтроля при проверке таких орфограмм	№ 282–284
5	Анализ типичных ошибок при проверке орфограмм слабых позиций в корне слова	№ 285
6	Способы проверки орфограмм различных типов	№ 286
7–8	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции	№ 289–290

№ урока	Тема	Материал для работы: задания в учебнике (№), в рабочей тетради (РТ)
9	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю. Словарные слова	№ 287—288 РТ 2 № 51
10	Отработка способов проверки орфограмм различных типов. Составление таблицы проверки орфограмм	РТ 2 № 52
11	Отработка действия письма по образцу	№ 293
12	Постановка и решение орфографических задач при письме под диктовку	№ 292 РТ 2 № 54
13	Урок рефлексии: «Чему я научился во 2 классе?»	№ 294 РТ 2 с. 31—32

Работу по данному разделу следует начать с постановки задачи на рефлексии того, как проверить орфограмму. Для этого учитель может использовать материал задания № 280, а может предложить детям записать под диктовку предложение, проверив орфограммы по ходу письма. После выполнения задания дети в паре обсуждают способы проверки каждой орфограммы. При сравнении результатов парной работы может оказаться, что проверки для одной и той же орфограммы могут быть различными: как правильными, так и неверными. Если учащиеся предлагают правильные проверки, неверную задает сам учитель. Главное, чтобы в процессе обсуждения столкнулись различные точки зрения и возникла необходимость привести в систему свои знания о проверке орфограмм.

Начинать решение этой задачи необходимо с самого простого — с выяснения того, все ли дети владеют обобщенным понятием об орфограмме. Предложите детям подсчитать в записанном предложении общее количество орфограмм. Окажется, что оно у разных учащихся будет разным. Почему? Нужно выяснить, все ли дети понимают, что орфограмма — это такое место в слове, которое однозначно по произношению не напишешь. Такое понимание орфограммы должно приве-

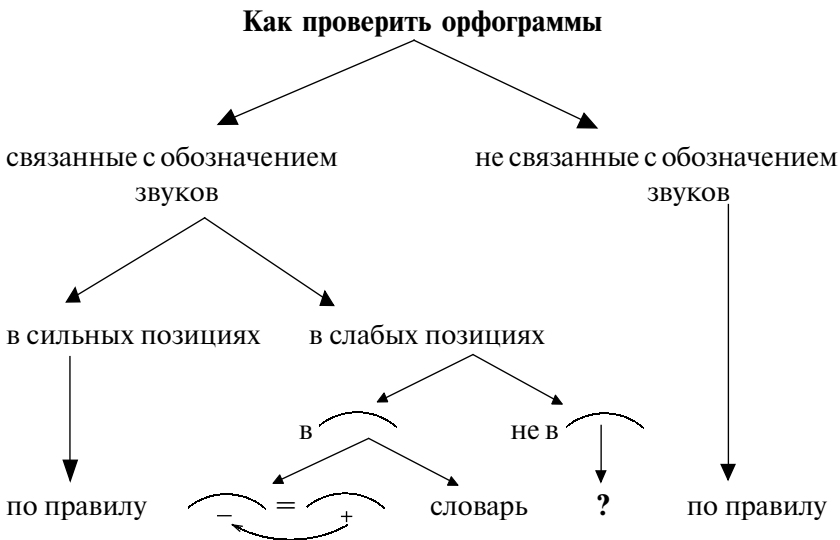
сти учащихся к дифференциации орфограмм, связанных с обозначением звуков буквами (орфограммы сильных и слабых позиций) и не связанных с обозначением звуков. Теперь дети могут проверить, какие из орфограмм они не подчеркнули. Выясняется, что кто-то из детей не учел орфограммы, не связанные с обозначением звуков (перенос слов, знаки препинания). Возможно, кто-то выделил не все орфограммы сильных позиций. Значит, прежде чем повторять способы проверки орфограмм всех типов, надо научиться их выделять. Для работы учитель может предложить текст, предназначенный для списывания (упр. 16 на с. 31 РТ).

Итогом орфографического анализа текста должна стать таблица «Какие бывают орфограммы».



Выделение орфограмм и их классификация позволяют дифференцировать различные способы проверки орфограмм разного типа. С каких орфограмм следует начать? В учебнике сначала предусмотрена работа с орфограммами, связанными с обозначением звуков буквами, — орфограммами слабых позиций. Только тогда, когда дети составят алгоритм действий при проверке таких орфограмм, решат орфографические задачи с помощью составленного алгоритма, предлагается перейти к более простому — к проверке орфограмм сильных позиций и орфограмм, не связанных с обозначением звука на письме.

Итог рефлексивной работы должен быть представлен в виде таблицы «Как проверять орфограммы».



Заканчивается обучение русскому языку во 2 классе рефлексией того, что было изучено за год. С помощью оглавления в коллективной работе восстанавливаются этапы изучения русского языка во 2 классе, которые объективируются в виде «лестницы знаний». Кроме того, каждый ребенок проводит индивидуальную рефлексю, результаты которой фиксирует в рабочей тетради № 2 на с. 31-32.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Методическая литература

- Воронцов А. Б.* Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.
- Воронцов А. Б.* Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А. И., 2002.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 2000.
- Дусавицкий А. К.* $2 \times 2 = x?$ – Харьков: ХНУ, 2002.
- Дусавицкий А. К.* Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996.
- Дусавицкий А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н., Шилкунова З. И.* Урок в начальной школе. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
- Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – М.: Изд-во АСТ-Пресс, 2010.
- Панов М. В.* Занимательная орфография. – М.: Просвещение, 2007.
- Панов М. В.* Теория письма. Графика. Орфография // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1997.
- Репкин В. В., Репкина Н. В.* Развивающее обучение: теория и практика: статьи. – Томск: Пеленг, 1997.
- Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 2000.
- Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова. – М.: Просвещение, 2010.
- Цукерман Г. А.* Оценка без отметки. – М.; Рига: Эксперимент, 1999.
- Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? – М.; Рига: Эксперимент, 2000.
- Цукерман Г. А.* Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010.
- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995.
- Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. – М.: Аванта+, 2007.

Словари

- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Словарь русского языка. — М.: Рус. яз., любое издание.
- Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы // под ред. Р. И. Аванесова. — М.: Рус. яз., 1988.
- Панов Б. Т., Текучев А. В.* Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. — М.: Просвещение, любое издание.
- Потиха З. А.* Школьный словарь строения слов русского языка. — М.: Просвещение, любое издание.
- Репкин В. В.* Учебный словарь русского языка. — Томск: Пеленг, любое издание.
- Тихонов А. Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. — М.: Просвещение, любое издание.
- Ушаков Л. Н., Крючков С. Е.* Орфографический словарь. — М.: Просвещение, любое издание.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО 2 КЛАССЕ	
Особенности программы и учебника для 2 класса	5
Содержание и задачи обучения русскому языку во 2 классе	12
Роль учебника в организации обучения второклассников русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС НОО	19
Организация обучения русскому языку во 2 классе, обеспечивающая достижение предусмотренных ФГОС образовательных результатов	20
Решение задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий	27
Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в обучении второклассников русскому языку	32
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К УЧЕБНИКУ 2 КЛАССА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ	35
Новое в содержании обучения младших школьников русскому языку, обусловленное использованием информационных технологий	36
Формы учебной работы, предусмотренные использованием информационных технологий	37
Порядок действий учителя в работе с ЭП	40
Характеристика содержащихся в ЭП ресурсов	40

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: КОММЕНТАРИИ К УЧЕБНИКУ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ	45
--	----

Раздел 1

Повторение материала, изученного в 1 классе (19 ч)	46
--	----

Раздел 2

Постановка орфографических задач (37 ч)	51
Тема 1. Состав слова: основа и окончание (7 ч)	52
Тема 2. Чередование звуков в основе слова. Формирование орфографического действия на этапе постановки орфографических задач (30 ч)....	56

Раздел 3

Общий способ проверки орфограмм слабых позиций (16 ч)	70
---	----

Раздел 4

Проверка орфограмм слабых позиций в корне слова (65 ч)	92
Тема 1. Понятие о родственных словах (21 ч)	95
Тема 2. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью родственных слов (24 ч)	107
Тема 3. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря (20 ч)	113

Раздел 5

Развитие речи. Текст (20 ч)	124
Тема 1. Признаки связного текста (8 ч)	127
Тема 2. Типы текстов: описание и повествование (12 ч)	129

Раздел 6

Повторение изученного за год (13 ч)	130
Список рекомендуемой литературы	135