

Т. В. Некрасова

Методический комментарий

к учебнику русского языка
для 2 класса

(авторов В. В. Репкина, Т. В. Некрасовой,
Е. В. Восторговой)

Москва
«Просвещение»

УДК 373.167.1:811.161.1
ББК 81.2Р-922
Н48

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

Н48 Некрасова, Т. В. Методический комментарий к учебнику русского языка для 2 класса (авторов В. В. Репкина, Т. В. Некрасовой, Е. В. Восторговой) : [издание в pdf-формате] / Т. В. Некрасова. — М. : Просвещение, 2021. — 240 с. : ил. — ISBN 978-5-09-084119-1. — Текст : электронный.

Пособие адресовано учителям и методистам, организующим учебную деятельность учащихся по программам и учебникам развивающего обучения. Назначение его — уточнить содержание каждого из структурных звеньев учебника, а также соотнести это содержание с целями и содержанием программы по русскому языку.

В пособии содержатся краткие методические рекомендации для учителя, работающего по программе В. В. Репкина и др. Показано, как и на каких этапах урока целесообразно использовать тот или иной материал учебника русского языка. Приведено примерное поурочное планирование.

УДК 373.167.1:811.161.1
ББК 81.2Р-922

Учебно-методическое издание

Некрасова Татьяна Вадимовна

Методический комментарий

к учебнику русского языка для 2 класса

(авторов В. В. Репкина, Т. В. Некрасовой, Е. В. Восторговой)

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

Руководитель проекта *И. В. Корнута*
Редактор *Е. А. Сухова*
Художественный редактор *Е. П. Корсина*
Оформление *Е. П. Корсина*
Компьютерная вёрстка *А. А. Неженец*
Корректор *О. Ч. Кохановская*

Формат 60×90¹/₁₆.
Усл. печ. л. 15. Уч.-изд.¹⁶ л. 15,0.

Акционерное общество «Издательство «Просвещение»
Российская Федерация, 127473, г. Москва, ул. Краснопролетарская, д. 16,
стр. 3, этаж 4, помещение I.

Предложения по оформлению и содержанию учебников —
электронная почта «Горячей линии» — fru@prosv.ru.

© АО «Издательство «Просвещение», 2020
© Художественное оформление
АО «Издательство «Просвещение», 2020
Все права защищены

ISBN 978-5-09-084119-1

Содержание

От автора	4
Об общих принципах построения курса русского языка в начальной школе (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова)	9
О содержании обучения русскому языку во 2 классе	16
Примерное тематическое планирование	18
Методический комментарий к учебнику «Русский язык. 2 класс»	26
Раздел I. Повторение материала, изученного в 1 классе	26
Раздел II. Позиционное чередование гласных звуков	41
Раздел III. Позиционное чередование согласных звуков	63
Раздел IV. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря	83
Раздел V. Проверка орфограмм по сильной позиции	98
Раздел VI. Учет состава слова при проверке орфограмм слабых позиций	121
Раздел VII. Проверка орфограмм по сильной позиции с помощью родственных слов	137
Раздел VIII. Систематизация изученного материала	166
Примерное поурочное планирование	180
Об использовании цифровых образовательных ресурсов	208
Планирование использования ЦОР во 2 классе	217
<i>Приложение</i>	
Навигатор по заданиям учебника «Русский язык для 2 класса»	229

ОТ АВТОРА

Эта книга адресована учителям и методистам, организующим учебную деятельность учащихся по программам и учебникам развивающего обучения. Назначение ее — уточнить содержание каждого из структурных звеньев учебника¹, а также соотнести это содержание с целями и содержанием программы по русскому языку².

Учебник 2 класса является неотъемлемой частью комплекта учебников по русскому языку В. В. Репкина и его соавторов. Новизна этих учебников определяется тем, что они служат не только источником подлежащей усвоению информации, но и одним из основных средств формирования у учащихся стремления к учебной деятельности, представляя собой ее динамическую *модель*. Именно этим обусловлено своеобразие их композиции и структуры.

В *композиционном отношении* все учебники комплекта объединены общим сюжетом: группа детей (близнецы Маша и Алеша и их друг Петя) учат писать робота Сам Самыча. Поскольку робот пунктуально следует заданным ему детьми правилам и способам действия, он наталкивается на их ограниченность, что и создает *проблемную ситуацию*. Ее обсуждение и анализ приводят к постановке очередной *учебной задачи*, которая и решается совместно персонажами учебника. Для каждого из них характерна особая позиция в разворачивающемся *учебном диалоге*: детски-доверчивая (Маша), прямолинейно-исполнительская (Петя), рефлексивно-аналитическая (Алеша). Поскольку диалог между детьми может приобретать учебный характер только в том случае, если отношения между его участниками опосредованы взрослым, в учебники введен пятый персонаж — Петин папа, инженер (такой статус предохраняет его от соблазна вмешиваться в диалог детей с авторитарной позиции учителя-профессионала).

¹ Репкин В. В., Некрасова Т. В., Восторгова Е. В. Русский язык (в 2 частях). 2 класс. Учебник. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019.

² Репкин В. В., Восторгова Е. В., Некрасова Т. В. Примерная рабочая программа по русскому языку. 1—4 классы.

Подход к учебнику как к модели учебной деятельности определил и своеобразие его *структуры*.

Параграф — структурная единица учебника — является моделью решения учебной задачи. Поскольку учебная задача предполагает выяснение общего способа решения некоторого *класса* практических или познавательных задач, объем материала, который необходимо проанализировать для конструирования и обоснования такого способа, значительно больше того, который традиционно выделяется в учебниках в качестве единицы усвоения. Поэтому параграф в учебниках В. В. Репкина, как правило, соответствует нескольким (от 2–3 до 10–15) параграфам традиционных учебников для начальной школы.

Внутренняя структура каждого параграфа определяется структурой акта решения учебной задачи и, как правило, включает в себя следующие элементы.

1) *Модель проблемной ситуации*, анализ которой приводит к постановке очередной учебной задачи. Содержание (цель) этой задачи фиксируется в форме вопроса, выносимого в заголовок параграфа.

2) *Модель процесса решения поставленной учебной задачи*, которая отражает последовательность заданий («Основные задания»), выполнение каждого из которых является относительно законченным этапом в достижении поставленной цели. Все задания представлены в форме, предполагающей развертывание диалога между автором и читателями (учениками).

3) *Упражнения*, которые предполагают либо *отработку* установленного при выполнении очередного задания способа действия, либо его *конкретизацию, контроль и оценку*.

Помимо указанных типов упражнений, в каждом параграфе содержится особая подсистема упражнений, непосредственно не связанных с решением основной учебной задачи. Они предусматривают работу по анализу структуры высказывания и текста, т. е. специально направлены на развитие *письменной речи* учащихся.

4) *Контрольные задания* в конце каждого параграфа рассчитаны на *оценку* результатов решения учебной задачи. Одни из них позволяют оценить степень усвоения соответствующего способа действия, т. е. являются контрольными в собственном смысле этого слова. Другие (они представлены не во всех параграфах) рассчитаны на оценку уровня понимания изученного материала, т. е. являются диагностическими.

Помимо перечисленных структурных элементов, раскрывающих содержание учебной задачи и последовательность ее решения, в конце каждого параграфа (раздел «Для любознательных») приведен дополнительный материал для факультативного изучения.

Описанная структура одинакова для всех учебников комплекта, но при этом каждый из учебников имеет специфичное содержание. Кратко охарактеризуем учебник 2 класса.

Этот учебник обеспечивает работу по формированию у учащихся орфографического действия, т. е. работу по обнаружению орфограмм в слове, выбору адекватного способа проверки, а также применению на практике этого способа проверки орфограмм. Особо важно для авторов учебника пригласить второклассников не только к разговору о том, *как* надо выбирать буквы в слове, но и к ответу на вопрос, *почему* именно так следует действовать. Важнейшим итогом работы на втором году обучения должно стать знание способов решения орфографических задач (это обязательный результат обучения по любой системе) и понимание всеобщности принципа русского письма (закона русского письма), из которого вытекает такой же всеобщий характер способа решения орфографической задачи (приведение фонемы к сильной позиции в той же значимой части слова). Именно выделение принципа письма значительно расширяет возможности учащихся самостоятельно решать орфографические задачи разных типов, конкретизируя способ действия в соответствии с условиями этих задач. Такое понимание невозможно обеспечить без ознакомления учеников с целым рядом важнейших особенностей грамматического строя русского языка, такими как словоизменятельные типы слов-названий, наличие значимых частей в словах (основы и окончания, а в основе — корни и словообразовательных аффиксов). Так в процессе формирования орфографического действия существенно обогащаются и перестраиваются первоначальные представления учеников о слове.

Уже указывалось, что параллельно с основным материалом, обеспечивающим формирование орфографического действия, в учебниках комплекта для начальной школы представлен обширный материал, обеспечивающий развитие *письменной речи* учащихся. В частности, в учебнике 2 класса предусмотрен переход к анализу *текста*, опирающийся на представление о наличии в нем единого предмета сообщения

и содержательной связи между сообщениями о предмете (основная мысль). В учебнике содержится значительное число заданий, требующих самостоятельного построения различных текстов (сочинений по картинкам и личным впечатлениям, ответов по изученному материалу и т. п.). Ряд упражнений и заданий к ним направлен на организацию наблюдений над особенностями поэтической речи, на обогащение и активизацию словарного запаса учащихся.

В качестве приложения к учебнику для 2 класса в комплект включены две **рабочие тетради**¹. Систематическая работа по списыванию текстов в этих тетрадях обеспечит формирование у детей особого типа чтения, при котором наряду со смысловой ориентировкой присутствует ориентировка орфографическая. Именно такой тип чтения и лежит в основе формирования орфографической грамотности.

«Рабочая тетрадь № 1» является приложением к первым четырем параграфам учебника 2 класса и предназначена в основном для отработки умения списывать тексты, написание слов в которых не расходится с их произношением. Предусматривается постепенное сокращение операционного состава соответствующих действий и их превращение в навык. Все тексты, предлагаемые для списывания, дублируют соответствующие упражнения учебника. Пособие содержит специальные задания, обеспечивающие дальнейшее совершенствование графических навыков, сформированных в 1 классе.

В «Рабочей тетради № 2» для списывания предлагают тексты, включающие разнообразные орфограммы слабых позиций. Кроме формирования активной орфографической ориентировки в тексте, эти упражнения призваны обеспечить *непроизвольное запоминание* программного минимума трудных в орфографическом отношении слов. С этой целью обеспечивается их многократная повторяемость в текстах. Поскольку в текстах учебника такую повторяемость обеспечить невозможно, задания, предлагаемые в «Рабочей тетради № 2», с упражнениями учебника не совпадают. Они предназначены для организации ежедневного десятиминутного самостоятельного списывания.

Во втором классе ученики активно пользуются справочными пособиями — орфографическим и толковым словарями.

¹ См.: Репкин В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В. В. Репкин // Начальная школа. — 1999. — № 7.

Назначение и устройство орфографического словаря в комментариях не нуждаются, а при выборе толкового словаря рекомендуем использовать в работе **Учебный словарь русского языка**¹. Это уникальное учебное пособие, не имеющее аналогов. Его уникальность заключается прежде всего в многофункциональности. Каждая словарная статья включает в себя и характеристику лексического значения (значений) слова, и грамматическую характеристику, и справку о происхождении (этимологии) слова, его словообразовательных связях на современном этапе развития языка, наличии синонимов или антонимов для того или иного лексического значения. В словаре можно найти также информацию об омонимах, богатый фразеологический материал, орфоэпические и акцентологические нормы. Этот словарь, заменяющий добрый десяток различных словарей, окажет незаменимую помощь в ответе на многие вопросы о различных словах и связях между ними и в начальной, и в средней школе.

¹ Репкин В.В. Учебный словарь русского языка. — Харьков; Москва; Томск: Инфолайн, 1993.

ОБ ОБЩИХ ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (СИСТЕМА Д. Б. ЭЛЬКОНИНА — В. В. ДАВЫДОВА)

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

Возможность и целесообразность обучения, прямо ориентированного на развитие ребенка как на свою основную цель, впервые были доказаны в начале 1990-х гг. благодаря введению в широкую школьную практику начального образования принципиально новых систем, получивших название развивающего обучения (Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Еще в начале 1960-х гг. Д. Б. Эльконин, рассматривая учебную деятельность младших школьников, определил ее как «деятельность по самоизменению», подчеркнув тем самым необходимость создания таких условий обучения, при которых ребенок оказывается не объектом обучающих воздействий учителя, а самоизменяющимся субъектом учения, учащимся.

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

Однако участвовать в учебном процессе в качестве его субъекта ребенок может лишь в том случае, если он способен не только выполнять воспроизводящие, исполнительские действия, но и осознать объективные основания своих действий. Иными словами, он может правильно решить ту или иную задачу, объяснить, почему надо действовать

именно так, а не иначе. По мнению авторов предлагаемого курса, такие способности у ученика можно «вырастить», только кардинальным образом изменив подход к построению изучаемого содержания и методике его преподавания. Охарактеризуем основные особенности программы по русскому языку для 1–4 классов (авторы В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова).

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

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

Вместе с тем в рамках предлагаемого курса решаются и другие традиционные задачи обучения родному языку. Важнейшая среди них — формирование у детей навыков

чтения и письма, составляющих необходимую предпосылку успешности всего последующего обучения.

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

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

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

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

Решение этой задачи предполагает овладение рядом умений, как общеречевых, так и специфических для того или иного вида речи. Важнейшими из них на начальном этапе обучения являются, во-первых, осознанное использование всех возможностей слова как важнейшего средства речевого

общения, во-вторых, умение правильно ориентироваться в особенностях текстов разных типов, от качества которого решающим образом зависит развитие монологической речи. Тем самым определяется два основных направления работы по развитию речи учащихся 1–4 классов. Это, с одной стороны, обогащение и активизация словарного запаса, а с другой стороны, анализ и продуцирование разнообразных текстов. В процессе этой работы благодаря специальному подбору текстов, включающих лучшие образцы отечественной художественной литературы, одновременно решаются и воспитательные задачи начального курса родного языка, являющегося носителем национальной культуры.

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

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

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

оно позволяет понять принцип построения орфографического действия и самостоятельно находить способы решения разнообразных орфографических задач.

В процессе формирования орфографического действия существенно обогащаются, перестраиваются и первоначальные представления о значении слова. Уже в начале второго класса анализ условий орфографической задачи приводит к выделению в слове его основы и окончания, а затем и значимых частей основы (морфем). Поиск сильной позиции для фонем в этих частях слова требует учета их значений. Тем самым у учащихся формируется представление о морфосемантической структуре слова, а затем и о системе его грамматических форм. Наиболее существенный сдвиг в понимании слова как значимой единицы языка происходит в процессе его изучения как части речи (4 класс). И наконец, представление о слове не может быть полным без понимания механизмов и закономерностей его функционирования в речи, т. е. без анализа синтаксических единиц (словосочетания и предложения), в составе которых слово включается в речь. Изучение младшими школьниками системы языковых понятий и раскрытие знаковой природы перечисленных языковых единиц в рамках курса родного языка создает благоприятные условия и для овладения ими иностранными языками.

Учитель второклассников, конечно, должен не только хорошо ориентироваться в содержании программы для 1–4 классов в целом, но и четко представлять себе конечные результаты обучения по той или иной программе.

В соответствии с новым стандартом начального образования в предлагаемой программе зафиксированы следующие **требования к результатам.**

Личностные результаты:

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

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

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

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

Метапредметные результаты:

- умение обнаруживать границу (дефицит) своих знаний и формулировать вопросы (задачи) для ее преодоления;
- умение строить развернутое рассуждение, приводить аргументы для обоснования своей точки зрения, приводить примеры для демонстрации своих тезисов;
- умение вести диалог, слушать и слышать собеседника, оценивать обоснованность его мнения; стремление к более точному выражению своей позиции;
- умение пользоваться справочной литературой (слова-рями, справочниками) с целью установления норм правописания и произношения (или каких-либо иных норм и точных сведений), нахождения нужной информации (определений, правил, исключений из них и т. п.).

Предметные результаты:

- общее представление о ведущем принципе и закономерностях русского правописания, необходимости овладения его нормами;
- практическое соблюдение норм современного русского литературного языка (орфоэпических, орфографических, пунктуационных и пр.) в собственной устной и письменной речи (в рамках изученного в начальной школе);
- умение объективно оценивать свое владение этими нормами (в условиях коллективно-распределенной деятельности на уроке);
- общее представление о знаковой системе языка, взаимосвязи его единиц на разных уровнях (звук, фонема; морфема; слово как лексическая единица и часть речи, слово как член предложения; словосочетание и простое предложение); умение характеризовать существенные признаки указанных единиц и их функции (в объеме изученного).

О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО 2 КЛАССЕ

В соответствии с указанными выше общими задачами курса русского языка в начальных классах в систематическом курсе можно выделить три содержательные линии, каждая из которых имеет свою внутреннюю логику развития на протяжении 2–4 классов:

- формирование орфографического действия;
- формирование представлений о знаковой системе языка;
- развитие речи.

Каждая из указанных линий систематического курса имеет свои предпосылки в рамках периода обучения грамоте. Обучаясь элементарному письму, первоклассники фактически сразу столкнулись с орфографическим характером русского письма, например при выборе большой буквы для имен, необходимости выбора варианта переноса, оформления конца предложения и пр. К концу букварного периода первоклассники уже были знакомы с целым рядом орфограмм, представляющих собой место в буквенной записи, сопряженное с выбором написания (жи–ши, ча–ща, чу–щу и пр.). Во 2–3 классах учащиеся познакомятся с признаками других орфограмм, научатся их находить, построят их типологию и освоят общие способы их проверки.

Первые шаги первоклассников в обучении грамоте связаны с выделением главного объекта их действий — слова, которое сразу предстает перед ними как единство формы (звуковой оболочки) и значения, т. е. как языковой знак. В рамках изучения систематического курса во 2 классе представления учащихся о знаковой природе слова будут существенно углублены. Во-первых, младшие школьники познакомятся не только с лексическим, но и с грамматическим значением слова (пока без терминов, на уровне словоизменения), обеспечивающими связь слова с другими словами в речи. Во-вторых, уточнятся представления детей и о звуковой оболочке слова — они познакомятся с позиционным чередованием звуков и с особенностями их отражения на письме. В-третьих, ученики обнаружат языковые знаки и в рамках самого слова — морфемы, научатся находить их в слове в соответствии с их функциями.

Как уже было отмечено, задачи указанных трех содержательных линий решаются не изолированно. Центральной для 2 класса является линия формирования орфографического действия. Это означает, что логика движения в материале, последовательность и глубина его изучения определяются именно задачами обучения грамотному письму. Задачи формирования представлений о знаковой системе языка во 2 классе решаются на основе первой линии, подчиняются ее задачам, т. е. языковые понятия изучаются в связи с необходимостью освоения тех или иных способов действий, обеспечивающих правописание. Линия развития речи, хотя и пересекается с двумя другими, все же имеет свою внутреннюю логику, свою систему понятий и специфические виды работ в каждом классе (см. примерное тематическое планирование).

Для удобства восприятия предметное содержание 2 класса предлагается в таблице (см. ниже). По мнению авторов программы, учителю, осваивающему деятельностный подход в рамках нового стандарта образования, очень важно научиться организовывать практические действия самих учащихся (не замещая их собственными объяснениями и образцами действий!). Поэтому для каждого раздела программы здесь приведены соответствующие виды, формы и способы действий учащихся — они будут главными ориентирами для учителя при подборе заданий и упражнений на уроках, а также во внеурочной деятельности (при наличии такой возможности).

ПРИМЕРНОЕ ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

2 класс (170 часов)
(5 часов × 34 недели)

Содержание, часы	Деятельность учеников на уроке (основные виды, формы, способы действий)	Сопровождающая внеурочная деятельность, ее вид
1	2	3
1. Повторение материала, изученного в 1 классе. Слово как значимая (номинативная) и звуковая (фонетическая) единица языка. Ударение как средство организации слогов в слово. Звуки и буквы. Выбор буквы для обозначения гласного звука в зависимости от его позиции в слове (в начале слова, после согласных, парных и непарных по твердости-мягкости). Выбор буквы для обозначения звука [й]. Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой (гласные после шипящих и Ц, разделительные Ъ и Ь). Высказывание-сообщение и высказывание-вопрос. Восклицательное высказывание. Диалог, его элементы (реплики). Оформление высказываний на письме. 13 часов <i>Дополнительный материал для факультативного изучения.</i> Ритм и рифма в стихотворной речи (наблюдения)	Сопоставление формы и значения слова. Определение ударных слогов в словах. Обоснование выбора гласной буквы для обозначения твердости-мягкости согласных звуков, выбора буквы (букв) для обозначения звука [й], выбора буквы на месте изученной орфограммы. Упражнения в списывании текстов по алгоритму (на материале высказываний, где написание слов совпадает с их произношением). Различение высказываний по цели и по интонации. Выделение смысловых частей высказывания. Выделение элементов диалога	Игры, построенные на подборе рифм, соблюдении стихотворного ритма. Прослушивание, чтение и разыгрывание диалогов из различных сказок, знакомых произведений детской литературы

1	2	3
2. Позиционное чередование гласных звуков. Возможность замены звуков в одном и том же слове при его изменении (чередование звуков). Изменение позиции звуков как причина их чередования (позиционное чередование). Сильная и слабая позиции гласных звуков (наличие любых гласных в ударных слогах и невозможность появления некоторых гласных в безударных слогах). Обозначение позиционно чередующихся звуков одной буквой, выбор этой буквы. Проблемный характер буквенного обозначения гласных звуков в слабой позиции (орфограммы слабых позиций). Формирование умения выделять слабые позиции гласных непосредственно в процессе письма (письмо с пропуском безударных гласных). 15 часов <i>Дополнительный материал для факультативного изучения.</i> Условия, влияющие на позиционное чередование гласных звуков	Наблюдения над смысловоразличительной заменой звуков и позиционным чередованием звуков в словах. Анализ возможностей употребления гласных звуков в словах в сильных и слабых позициях по законам русского литературного произношения. Наблюдения над буквенным обозначением звуков в сильных и слабых позициях. Письмо под диктовку (или самодиктовку) с пропуском букв на месте гласных звуков в слабых позициях¹	Использование письма с пропуском в свободном письме при оформлении творческих работ, издании классного журнала, газеты и пр.
3. Позиционное чередование согласных звуков, парных по звонкости-глухости. Сильные и слабые позиции согласных, парных по звонкости-глухости. Отработка умения выделять орфограммы слабых	Наблюдения над позиционным чередованием согласных звуков в словах. Анализ возможностей употребления согласных звуков в словах в сильных и слабых позициях по законам русского литературного	Использование письма с пропуском в свободном письме при оформлении творческих работ, издании классного журнала, газеты и пр.

¹ Материал обеспечен цифровыми образовательными ресурсами, которые можно найти на сайте www.school-collection.edu.ru.

1	2	3
позиций в процессе письма (письмо с пропуском орфограмм слабых позиций гласных и согласных). 17 часов <i>Дополнительный материал для факультативного изучения.</i> Звукоспись в поэтической речи (наблюдения)	произношения. Наблюдения над буквенным обозначением звуков в сильных и слабых позициях. Письмо под диктовку (или самодиктовку) с пропуском букв на месте согласных звуков в слабых позициях	
4. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря. Приемы работы с орфографическим словарем. Печатный текст как образец орфографически правильных написаний. Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций. 23 часа <i>Дополнительный материал для факультативного изучения.</i> Орфографический словарь как источник норм ударения	Поиск слов с непроверяемыми написаниями в орфографическом словаре по алгоритму. Упражнения в списывании текстов по алгоритму, включающему самоконтроль написанного¹	Использование орфографического словаря при оформлении любых текстовых работ, издании классного журнала, газеты и пр. Составление кроссвордов на основе слов с непроверяемыми орфограммами (т. е. словарных слов). Составление собственных словариков
5. Проверка орфограмм по сильной позиции. Приведение звука к сильной позиции как общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Изменение слова как прием приведения звука к сильной позиции. Важнейшие типы изменения слов: изменение слов, называющих предметы, по числам и падежам (без названия падежей);	Построение и применение алгоритма проверки орфограмм слабых позиций путем приведения к сильной (в рамках изменений одного и того же слова). Моделирование типов словоизменения (построение моделей трех типов изменения слов: называющих предметы, признаки и действия). Проверка орфограмм по общему способу	Использование алгоритма постановки и решения орфографических задач при оформлении любых текстовых работ, издании классного журнала, газеты и пр.

¹Начиная со второго полугодия 2 класса и до конца 4 предполагается систематическая работа по организации домашнего списывания на основе специального пособия «Рабочая тетрадь по русскому языку», входящего в учебно-методический комплект каждого класса.

1	2	3
изменение слов, называющих признаки, по числам, родам и падежам; изменение слов, называющих действия, по лицам, числам, временам (настоящее и прошедшее время), по родам (в прошедшем времени). Неизменяемые слова. 31 час Дополнительный материал для факультативного изучения. Причины появления в русском языке неизменяемых слов, называющих предметы	проверки путем изменения. Письмо под диктовку с последовательной постановкой и решением орфографических задач. Списывание текстов по алгоритму	
6. Необходимость учета состава слова при проверке орфограмм слабой позиции. Основа и окончание слова. Неприменимость способа проверки орфограммы слабой позиции в окончании слова путем его изменения. Способ выделения окончаний и основ в словах разных типов. Изменения одного и того же слова и разные слова. 21 час Дополнительный материал для факультативного изучения. Слова с окончаниями внутри слова (на примере глаголов с <i>-ся</i>)	Наблюдение над морфосемантическими особенностями слова и их моделирование (отражение в модели словоформы функций основы и окончания). Составление алгоритма выделения окончаний и основ в словах изученных типов. Уточнение и применение алгоритма проверки орфограмм слабых позиций путем приведения к сильной с учетом части слова (в рамках изменений одного и того же слова)	Использование алгоритма постановки и решения орфографических задач при оформлении любых текстовых работ, издании классного журнала, газеты и пр.
7. Проверка орфограмм с помощью родственных слов. Понятие о родственных словах (слова, образованные от одного и того же слова). Корень как общая часть основ родственных слов. Подбор однокоренных слов к заданному	Наблюдения над словообразовательными отношениями между родственными словами (с использованием словесной мотивации). Моделирование этих отношений (с помощью стрелочек). Подбор родственных слов, выделение корня.	Использование алгоритма постановки и решения орфографических задач при оформлении любых текстовых работ, издании классного журнала, газеты и пр.

1	2	3
(простейшие случаи). Понятие об аффиксах как значимых частях основы, с помощью которых образуются новые слова. Классификация аффиксов по их положению в слове: префиксы (приставки), суффиксы. Позиционное и непозиционное чередование звуков в словах. Проверка орфограмм слабых позиций в корне с помощью родственных слов. Правило правописания разделительных Ъ и Ь. 27 часов <i>Дополнительный материал для факультативного изучения.</i> Родственные слова и слова, связанные общностью происхождения (наблюдения). Связанные корни (наблюдения)	Построение словообразовательного гнезда (без термина). Моделирование морфосемантических особенностей слова (отражение в модели слова его значимых частей и их функций — «работы»). Определение состава слова (простейшие случаи). Уточнение и применение алгоритма проверки орфограмм слабых позиций путем приведения к сильной с учетом части слова (в рамках изменений одного и того же слова и в родственных словах). Письмо под диктовку с последовательной постановкой и решением орфографических задач. Списывание текстов по алгоритму	
8. Систематизация изученного материала. Слово и его изменения. Родственные слова. Значимые части слова: основа и окончание; корень и аффиксы. Звуки как «строительный материал» языка. Позиционное чередование звуков. Сильные и слабые позиции звуков. Обозначение звуков на письме. Орфограммы слабых и сильных позиций (систематизация). Правила правописания орфограмм сильных позиций (Ь и Ь, гласные А, У, И, Е после шипящих). Общий способ проверки орфограмм слабой позиции (приведение звука	Подбор родственных слов, выделение корня. Определение состава слова (простейшие случаи). Определение сильных и слабых позиций звуков. Нахождение орфограмм сильных и слабых позиций в тексте. Повторение изученных правил для орфограмм сильных позиций. Повторение приемов приведения звука к сильной позиции — путем изменения (если орфограмма в основе), путем подбора родственных слов (если орфограмма в корне). Повторение и контроль изученных слов с непроверяемыми орфограммами (словарных слов).	Подготовка и проведение лингвистической викторины «Что мы знаем о слове?», праздника «Парад словарей» и пр. Использование алгоритма постановки и решения орфографических задач, а также орфографического словаря при оформлении любых текстовых работ, издании классного журнала, газеты и пр.

1	2	3
к сильной позиции в той же части слова). Приемы приведения звука к сильной позиции (изменение слова, подбор родственных слов). Орфограммы слабых позиций, не требующие специальной проверки. Проверка орфограмм слабой позиции с помощью орфографического словаря. 15 часов 8 часов — резерв	Письмо под диктовку с последовательной постановкой и решением орфографических задач. Списание текстов по алгоритму	
9. Развитие речи. Характеристика лексического (без употребления термина) значения слова с помощью толкового (учебного) словаря. Слова-синонимы и слова-омонимы (общее представление). Прямое и переносное значение слова. Высказывание-сообщение и высказывание-вопрос (повторение). Восклицательные высказывания, их оформление на письме (повторение). Смысловые части высказывания (повторение). Высказывание с несколькими сообщениями об одном предмете. Выражение содержания сообщения об одном предмете в нескольких взаимосвязанных высказываниях. Отнесенность сообщений к одному предмету (наличие общей темы) и наличие смысловой связи между сообщениями как признаки текста. Основное и дополнительные (уточняющие) сообщения в тексте.	Использование толкового словаря для уточнения лексического значения слова и установления смысловых отношений между словами (синонимии, омонимии), различения прямого и переносного значения слов. Выразительное чтение с ориентацией на знаки препинания. Выделение смысловых частей в высказывании (предмета сообщения и сообщения о предмете). Отработка умения интонационно правильно воспроизводить смысловые части высказывания при чтении. Нахождение содержательных признаков текста. Выделение основных и дополнительных (уточняющих) сообщений в тексте о предмете сообщения. Определение темы текста и его основной мысли, подбор заголовка, отражающего тему или основную мысль текста. Анализ и редактирование текстов.	Использование толкового словаря и других видов словарей для решения не только языковых, но и познавательных задач, расширения словарного запаса (при подготовке к викторинам, конкурсам, составлении кроссвордов и пр.). Составление партитуры для чтения (с опорой на тактовое и логическое ударение) стихотворений, небольших отрывков из прозаических произведений, их разучивание с целью проведения праздников, конкурса чтецов, различных постановок, драматизации и пр. Использование знаний о признаках текста и правилах подбора

1	2	3
Заголовок текста как отражение его предмета (темы) или основного сообщения (основной мысли). Диалог, его элементы (реплики, поясняющие слова автора), правила записи диалога (состоящего из реплик без слов автора). Рифма и ритм в поэтической речи. Узнавание предмета по сообщениям о нем (загадки)	Упорядочивание деформированного текста. Изложение несложных повествовательных текстов. Составление текста письма-поздравления. Сочинение по серии сюжетных картинок (под руководством учителя). Наблюдения над строением диалога и правилами его записи. Наблюдения над особенностями поэтической речи (рифма и ритм), особенностями построения загадок	заголовка при подготовке текстов любого рода, написании отзывов, издании классного журнала, газеты и пр. Составление текстов общеклассного поздравления для учителей, ветеранов, гостей школы и т. п. Игры, построенные на подборе рифм, наблюдении стихотворного ритма, их придумывание. Поиск и придумывание загадок для проведения различных школьных конкурсов, викторин, праздников и пр.

К концу 2 класса предполагается достижение следующих предметных результатов:

- понимать, что такое родственные слова;
- понимать, что такое позиционное чередование звуков;
- различать признаки сильных и слабых позиций гласных и согласных (парных по звонкости-глухости) звуков;
- различать типы орфограмм по позиции звука (орфограммы слабых и сильных позиций);
- применять общий способ проверки орфограмм слабой позиции (приведение звука к сильной позиции в той же значимой части слова);
- определять с помощью толкового словаря лексическое значение слова;
- находить для мотивированного (производного) слова мотивирующее (производящее) слово (простейшие случаи типа *снежный* — *снег*, *приехать* — *ехать* и т. п.);
- выделять в слове значимые части путем изменения слова и сопоставления мотивированного (производного) и

мотивирующего (производящего) слов;

- подбирать к заданному слову 3–4 однокоренных (связанных словообразовательной мотивацией) слова;

- различать однокоренные слова и грамматические формы (изменения) одного и того же слова;

- выделять в слове орфограммы слабых позиций и изученные орфограммы сильных позиций и определять их принадлежность к той или иной значимой части слова;

- проверять орфограммы слабых позиций (безударные гласные, согласные, парные по звонкости-глухости) в корне слова путем его изменения или подбора однокоренных слов;

- проверять изученные орфограммы сильных позиций;

- пользоваться орфографическим словарем;

- правильно записывать слова с непроверяемыми орфограммами, изученными во 2 классе;

- записывать под диктовку текст (35–45 слов) с изученными орфограммами;

- списывать высказываниями несложный по содержанию текст;

- подобрать заголовок к тексту, отражающий его тему или основное сообщение (основную мысль);

- письменно излагать содержание несложного повествовательного текста (с пропуском неизученных орфограмм);

- самостоятельно составлять текст повествовательного характера с опорой на собственные наблюдения (с пропуском неизученных орфограмм);

- составлять письменный ответ на вопросы по изученному материалу (с пропуском неизученных орфограмм);

- прочитать выразительно незнакомый текст с ориентировкой на знаки препинания (темп чтения — 55–60 слов в минуту), ответить на вопросы по содержанию прочитанного текста;

- прочитать незнакомое стихотворение, соблюдая стихотворный ритм.

Методический комментарий к учебнику «Русский язык. 2 класс»

Раздел I.

Повторение материала, изученного в 1 классе

Краткое содержание и задачи раздела

Закончились первые в жизни ребят летние каникулы. С некоторым опасением приходят ученики в школу (а вдруг все, чему научились в первом классе, позабыто?) и потому очень естественно намечают в совместной с учителем беседе цель предстоящей работы — вспомнить изученное в первом классе на уроках русского языка.

Что же следует повторить нашим ученикам? Чтобы ответить на этот вопрос, перечислим самые важные умения учеников на конец первого класса. Они записывали под диктовку и списывали несложные тексты, написание слов в которых не расходилось с произношением; выделяли в процессе записи слова (высказывания) изученные орфограммы и обозначали ударный слог в каждом слове. Чтобы восстановить эти умения за достаточно короткое время, нужно повторить и способы обозначения звуков буквами, и перечень изученных орфограмм, и правила оформления высказывания при его записи, и порядок действий при списывании высказывания. Только с чего начать? Вероятно, с записи высказывания, работа над которой потребует уточнить как способы обозначения звуков буквами, так и список изученных орфограмм.

Таким образом, для достижения намеченной цели следует решить такие задачи:

- 1) повторить типы высказываний и оформление на письме высказываний-сообщений и высказываний-вопросов;
- 2) восстановить в памяти позиционный характер правил графики;
- 3) повторить изученные орфограммы.

Последовательно остановимся на каждой из указанных задач. (Работа организуется на материале заданий и упражнений § 1.)

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Высказывание

С помощью первых двух заданий ученики повторяют практически все, что им стало известно о высказывании в первом классе (чем высказывание отличается от набора слов, сколько смысловых частей выделяется в высказывании, какие бывают высказывания по своей цели и как на письме обозначаются высказывания-сообщения и высказывания-вопросы). Элементом новизны в работе с высказыванием будет обнаружение того факта, что на служебные слова в высказывании не падает ударение.

Предложим ученикам составить из слов задания 1 высказывание, записать его и выделить смысловые части. Чем же отличается получившееся высказывание от набора слов? Дети отмечают, что, в отличие от набора слов, в высказывании слова связаны между собой (часто для этой связи словам приходится как-то меняться), что в высказывании можно выделить две смысловые части: слова (слово), которые рассказывают, о ком (о чем) сообщается, и слова (слово), содержащие сообщение о предмете речи.

Продолжим вспоминать изученное в первом классе с помощью материала задания 2. В нем условно можно выделить две части: работая со звуковой записью, повторим важное средство организации слогов в слове — ударение; записывая то же высказывание буквами, вспомним, какие знаки следует ставить в конце высказывания.

Начнем с записи на доске высказывания звуками. Пусть дети посчитают, сколько в нем слов и на какие из этих слов ударение падает, а на какие — нет. Расставляя ударения в словах высказывания и сравнивая общее количество слов в нем (шесть) и количество слов с ударным слогом (четыре), ученики впервые наблюдают особенности фонетического слова (термин не вводится). Примерный вывод учащихся: на служебные слова **на**, **у** ударение не падает, они произносятся вместе со словами-названиями, вот почему на два слова — один ударный слог ([на зар'э], [у р'эч'к'и]).

Так ученики вспоминают о важнейшей характеристике слога — ударный он или безударный, знание которой особо важно для продолжения работы по разделу II программы: именно характеристика слога станет различительным признаком сильных и слабых позиций гласных звуков, а в раз-

деле I (см. «Для любознательных», § 1) — средством обнаружения главного секрета стихов (ритма).

Теперь поработаем с буквенной записью того же высказывания. Скорее всего, в конце высказывания все ученики поставят точку. А мог бы стоять иной знак? Учитель предъявляет запись вопросительного высказывания, а ученики читают его и уточняют: одно и то же высказывание записано дважды или это два разных высказывания. Так второклассники вспомнят, какие бывают высказывания по цели (сообщения и вопросы) и какие знаки ставятся в конце высказывания-сообщения и высказывания-вопроса.

2. Позиционный характер правил графики

Задание 3 предназначено для повторения основных правил графики — способов обозначения на письме твердости-мягкости согласных звуков и звука [й']. Указанные способы обозначения звуков (фонем) имеют ярко выраженный позиционный характер: от позиции согласного звука зависит как способ обозначения твердости или мягкости, так и способ обозначения звука [й']. Для продолжения работы в разделе II особо важно уточнить, что такое *позиция звука* (место его по отношению к другим звукам).

После того как дети запишут буквами текст из задания 3, присмотримся к выбранным буквам. Почему ученики один и тот же звук [о] в словах *тёплую норку* обозначили по-разному? Конечно, выбор гласной буквы, объяснят дети, зависит от того, нужно ли обозначать мягкость или твердость предыдущего звука, т. е. от *позиции* гласного звука. Теперь пригласим учеников подумать, всегда ли мягкость или твердость согласных звуков обозначается с помощью гласных букв. Пусть ученики объяснят, как они обозначили это качество последних согласных звуков в словах второго высказывания (*Лень ей сыр искать*). Выясняется, что при изменении *позиции* согласного (не перед гласным) изменяется в русском письме и способ обозначения его твердости или мягкости. (Мягкость звука обозначается с помощью **Ь**, твердость звука — отсутствием такого знака.)

Продолжим разговор о позиционности обозначения звуков буквами в русском письме с помощью вопроса о разном обозначении звука [у] в слове *юркнула*. Конечно, это приглашение к разговору об обозначении звука [й'], буквы для которого, расскажут дети, выбираются в зависимости от его *позиции* в слове: потому-то по-разному и обозначен звук [у] в слове

юркнула, ведь в первом слове буквой Ю обозначается не только звук [у], но и звук [й'] в позиции перед гласным не после согласного. Для экономии времени способы обозначения звука [й'] в разных позициях можно повторить по карточке, составленной в первом классе. (При соблюдении неперемutable условия — «озвучивать» схематическую запись на карточке должны сами ученики, а не учитель.) Подчеркивая в записанных высказываниях все буквы, с помощью которых обозначается звук [й'], ученики обратят внимание на то, что в одном из слов оказались подчеркнутыми все буквы (ей).

3. Орфограммы

Повторению изученных орфограмм посвящены задания 4–6.

С помощью задания 4 на примере большой (прописной) буквы ученики под руководством учителя повторяют, что такое орфограмма («место» в буквенной записи, которое нельзя точно определить по слуху), припоминают известные правила выбора большой буквы и применяют их, записывая буквами слова, данные в звуковой записи.

В высказывании [*в глуб'ин'э л'эса мáша нашла кусты мал'и́ны*] есть два слова с одинаковыми первыми звуками: [*мáша*] и [*мал'и́ны*]. Но обозначат звук [м] ученики по-разному: в слове *Маша* выберут для него большую букву, а в слове [*мал'и́ны*] — маленькую. Уточним у учеников, можно ли по слуху точно определить, с какой буквы пишется слово — с большой или маленькой. Конечно же, объяснят ребята, по слуху размер буквы для обозначения одного и того же звука определить невозможно. Осталось вспомнить, что такие места в буквенной записи, которые нельзя писать по слуху, называются орфограммами, а также напомнить друг другу известные правила написания слов с большой буквы. Эти правила можно восстановить в памяти при записи словосочетаний, приведенных в задании 4. (Имена и фамилии людей, клички животных, названия городов, улиц и т. п. пишутся с большой буквы.) Понятно, что список общепринятых договоров о выборе большой буквы ученики могут продолжить (в том числе с помощью материала упражнения 4) — дадим им такую возможность.

Задание 5 включает работу с орфограммами, выбор которых ученики могут объяснить (гласные И, У, А после шипящих; буквосочетания ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН).

Первые четыре задания и соответствующие им упражнения дали учащимся возможность восстановить способы кодирования звучащей речи, т. е. способы письма под диктовку. Задание 5 предлагает ученикам вспомнить алгоритм письма по образцу и списать с его помощью небольшой текст. (При необходимости последовательность действий следует уточнить по алгоритму, которым ученики пользовались в конце первого класса.) Задание по списыванию предлагаем ученикам выполнять в «Рабочей тетради № 1» (с. 3–4). Очень важно уточнить на уроке способ работы в этой тетради, ведь ученикам предстоит продолжить работу в ней при выполнении домашнего задания. Так как в первом полугодии все задания по списыванию будут выполняться в «Рабочей тетради № 1», обратим внимание учеников на маркировку такого задания в учебнике — книжка с буквами **РТ** на обложке.

Текст списан. Продолжим разговор об орфограммах. Конечно же, при списывании текста ученики подчеркнут орфограммы. Какие именно? Наверное, у большинства будут подчеркнуты большая буква и знаки препинания в конце высказываний. И все же в классе обязательно найдутся ребята, которые помогут вспомнить остальным ученикам об орфограммах **ЖИ—ШИ, ЧА—ЩА, ЧК**. Очень важно, чтобы именно дети напомнили друг другу, почему слово *шуршит* пишется с буквой **И** после шипящего, а слова *стучат* и *звучат* — с буквой **А** после **Ч**, а также почему в слове *листочками* буквосочетание **ЧК** следует писать без **Ь**.

Теперь пусть второклассники, посоветовавшись друг с другом, предложат свои примеры слов с рассмотренными орфограммами. Для записи в тетради учитель отбирает лишь те из них, где нет неизученных орфограмм и где написание не расходится с произношением. Например, слово *мочалка*, содержащее орфограмму **ча**, учитель записывать не предлагает. Чтобы не обидно было «авторам» слов, лучше найти мягкую формулу отказа (например: *Как жаль, что время не позволяет записать и слово...*).

Отметим попутно, что ряд упражнений в первой части учебника, в том числе упражнение 6, относящееся к заданию 5, содержат в текстах для списывания особую разметку для синтагматического чтения (она была введена еще в учебнике 1 класса). Предполагается, что текст сначала читается с учетом тактового ударения (способ «взрослого чтения» лучше уточнить под руководством учителя) и только затем списывается на специальной странице «Рабочей тетради № 1».

Задание 6 напомним второклассникам об орфограммах, выбор которых они пока объяснить не могут: **Ь** в конце слов после шипящих; буквы **И, Ы** после **Ц**; **Ъ** и **Ь** для обозначения звука [й']; буквы **О, Е** после шипящих; обозначение мягкости согласного перед другим мягким согласным. В этом задании объединены слова как с известными ученикам орфограммами (первые четыре пары слов, что соответствует первым четырём орфограммам), так и с новой для них орфограммой (пятая пара). Общее для работы со всеми парами слов — констатация наличия орфограммы, а не объяснение выбора буквы. Понятно, что умение видеть такие орфограммы обеспечит списывание слов и высказываний, в то время как запись под диктовку этих слов окажется возможной лишь при обозначении подобной орфограммы знаком вопроса.

Вероятно, первые четыре «букварные» орфограммы ученики «узнают» достаточно быстро, отвечая на первый вопрос задания 6 (Нет ли в этих словах орфограмм, написание которых вы пока объяснить не можете?). Используем эту работу как повод уточнить понимание детьми, что такое орфограмма. Предложим детям после обнаружения орфограмм объяснить, почему они называют эти буквы орфограммами. Уточним: можно ли по слуху выбирать эти буквы, если в русском письме существуют варианты буквенного обозначения? Напомним, что такие места в буквенной записи, которые нельзя писать по слуху, мы еще в первом классе договаривались называть орфограммами.

Из приведенного перечня новой для второклассников окажется последняя орфограмма. Именно о ней сформулирован вопрос в упражнении 9 (Есть ли орфограмма в слове *на листе*?). Этот вопрос — своеобразное приглашение работать с орфограммами и в дальнейшем, ведь пока не все о них известно... Орфограмма «обозначение мягкости согласного перед другим мягким согласным» достаточно частотна. В начальной школе нужно научить детей видеть эту орфограмму. А обнаружить ее можно, предложив ученикам сравнить звуковые ([д'эн'г'и] — [ба́н'т'ик]) и буквенные (*деньги* — *бантик*) записи обоих слов и ответить на следующие вопросы:

- В этих словах есть один и тот же согласный звук. Какой?
- Перед какими звуками стоит звук [н'] — твердыми или мягкими?
- Как в обоих словах обозначается его мягкость?
- Можно ли по слуху обозначать мягкость согласного перед другим мягким согласным?

Очень важно приучать учеников при списывании замечать орфограмму «обозначение мягкости согласного перед другим мягким согласным», подчеркивая ее как в образце, так и в собственной записи при выполнении контрольной операции.

Обратим внимание учителя на некоторые упражнения, относящиеся к заданию 6.

Упражнение 11 поможет уточнить способ работы при записи слов с рассмотренными орфограммами. Задание упражнения допускает несколько отличное выполнение его разными детьми: ученики могут во всех словах на месте звукосочетания [цы] написать вопросительный знак вместо гласной буквы после Ц, а могут в некоторых словах это звуко сочетание обозначить буквами — конечно, там, где они не сомневаются в их выборе. Спросим у ребят, написавших слова без знака вопроса, откуда им известно написание того или иного слова (многие из детей обоснуют выбор буквы тем, что уже видели в книге это слово напечатанным). Поддержим и тех, кто везде поставил знаки вопроса, и тех, кто в некоторых словах написал буквы и не забыл подчеркнуть орфограммы. Думается, похвалы не заслуживают лишь те дети, кто писал наугад, — предложим им действовать осмотрительнее и пользоваться в подобных случаях вопросительным знаком.

Попутно отметим, что в упражнении 10 впервые встречается знак самостоятельной работы. Конечно, учитель вправе «дозировать» самостоятельность учеников: можно предвратить самостоятельную работу коллективным обсуждением способа записи (на примере записи нескольких слов) или изменять объем выполняемой работы в зависимости от наличия времени на уроке или от темпа выполнения задания разными детьми.

Упражнение 12 предлагает учащимся найти орфограмму, которая есть во всех приведенных словах. Имеется в виду обозначение гласных звуков после шипящих. Затем второклассники уточняют, что обозначение звуков [й], [á], [у] после шипящих в русском письме не имеет вариантов: эти звуки обозначаются соответственно буквами И, А, У. Зато звук [о] после шипящих может обозначаться двумя буквами — О и Е, поэтому при записи слов с этой орфограммой уместно вместо гласной буквы писать знак вопроса. Вот как должно быть выполнено упражнение 12:

ш?рты, ужи^имки, ши^ип, ч?рный, чайник, жуч?к, шу^иплый, щ?лкнуть, ш?л, пища^ить, уш^ибы, причуды, пуши^истый

В упражнении 13 в центре внимания должна быть орфограмма, связанная со способом обозначения звука [й'] в позиции перед гласным после согласного. Чтобы вспомнить все известное об этой орфограмме, ученикам начать нужно с задания сгруппировать слова с учетом позиции звука [й']. (Важно, чтобы ученики имели возможность посоветоваться друг с другом при выполнении этой работы.) Вероятно, учителю следует предварительно обсудить с детьми, как можно коротко записать «заголовок» каждого столбика, выделив то общее, что будет у каждой группы слов, т. е. характеристику позиции звука [й']. (1. [й'] ○ 2. ъ [й'] ъ 3. □ [й'] ○) Предварительному обсуждению также подлечит и последовательность работы с каждым словом в группе (чтение слова, установление позиции звука [й'], выбор столбика для его записи, запись слова). Когда задание выполнено, его обязательно нужно проверить: одна группа читает слова первого столбика, остальные группы при необходимости корректируют этот список, затем другой группой читаются слова второго столбика и т. д.

Убедившись в одинаковом распределении слов по столбикам, учитель обсуждает с учениками, в какой из трех выделенных позиций звука [й'] его обозначение буквами является орфограммой. Очень важно, чтобы ученики не только указали эту позицию, но и объяснили, почему буквы для обозначения звука [й'] в позиции после согласного перед гласным являются орфограммой. (По слуху нельзя точно сказать, каким из разделительных знаков вместе с гласной буквой он должен быть обозначен в том или ином слове, ведь в словах *хлопья*, *комья*, *скамья*, *семьи*, *взехать*, *ружьё* звук [й'] находится в одной и той же позиции, а знаки (Ь и Ъ) выбираются различные.)

Упражнение 15 предназначено для тренировочного диктанта, который позволит ученикам убедиться в том, что они повторили все, чему научились в первом классе. Обращаем внимание учителя на слово *живут*, которое может быть записано учениками по-разному: одни учащиеся запишут слово полностью буквами, другие, припомнив наблюдение, сделанное еще в первом классе (о том, что выбирать гласную букву И для ЖИ—ШИ следует, когда речь идет об ударном слоге), могут поставить вместо гласной буквы после шипящего знак вопроса: *ж?вут*. Учителю останется поблагодарить тех ребят, которые помогли восстановить в памяти столь важное обстоятельство выбора гласных после шипящих.

Не исключено, что в аналогичном задании упражнения 18 в слове (*за*) *жильцами* многие из ребят предпочтут именно такой способ записи слова: (*за*) *ж?льцами*.

И последнее. Своеобразным мостиком ко *разделу II* программы являются задания к упражнениям 21 и 22, в которых предлагается найти слово, встречающееся в тексте несколько раз. Наблюдение над тем, что одно и то же слово (называет один предмет) в высказываниях может изменяться, — это пропедевтика успешности разговора о позиционном чередовании звуков в изменении одного и того же слова (см. раздел II). В результате сделанных наблюдений ученики в самом общем виде сформулируют и причины подобных изменений одного слова: слова могут измениться, чтобы назвать разное количество предметов (упр. 21) или для связи с другими словами высказывания (упр. 22).

Контрольные задания

Контрольные задания приглашают учеников к самоконтролю и самооценке, а учителей — к оценке того, насколько успешно класс в целом (и отдельный ученик в частности) — по сравнению со своими же результатами на конец первого класса) овладел письмом под диктовку и письмом по готовому образцу.

Контрольное задание 1 в данном разделе, как и в последующих, предназначено для проведения диктанта и содержит текст для письма под диктовку. Так как контрольные задания помещены в учебнике, не исключена возможность самостоятельной работы с ними учащихся. (Этому можно только радоваться! Ведь ученики сами продиктуют себе — для этого текст в учебнике записан значками простейшей фонетической транскрипции — и сами выберут по правилам графики буквы для обозначаемых звуков.) Но некоторые учителя, возможно, захотят выбрать для диктанта неизвестный детям текст, поэтому предлагаем еще один текст диктанта:

Я и пёсик Шустрик с утра ушли в лес. Шустрик целый час бегал за птичками. Он испугал пушистую белку. А я нашла три белых гриба.

Учитель вправе выбрать один из предложенных текстов или самостоятельно подобрать текст диктанта. В последнем

случае учителю следует ориентироваться на примерный объем текста, а также на предлагаемое для письма под диктовку количество и качество орфограмм. (К тому же необходимо учитывать особенности письма в тот или иной период, к примеру после раздела I нельзя подбирать тексты, где будут неизученные орфограммы, а также слова, написание которых не совпадает с произношением.)

Обращаем внимание учителя: в разделе «Контрольные задания» задание, где предлагается текст для контрольного диктанта, может быть сформулировано по-разному, но это не должно мешать педагогу воспринимать тексты первого задания как тексты для диктанта. В данном разделе формулировка первого задания максимально приближена к предложению записать текст под диктовку учителя.

Несколько замечаний относительно самого процесса диктовки. Письмо под диктовку учителя — это всегда письмо под самодиктовку, учитель лишь предъявляет единицы для записи — высказывания (не дробя их на слова или слоги), а дети должны научиться их «удерживать» в памяти. Не менее важно учитывать, что в ходе диктанта учитель читает каждое высказывание не более трех раз: первый раз — когда текст диктанта звучит полностью, затем — перед записью высказывания, последний раз — когда текст диктанта читается для проверки написанного. Конечно, при крайней необходимости высказывание может прозвучать еще раз, но пусть его повторит не учитель, а кто-нибудь из учеников. Правда, если высказывание большое, учитель на этапе диктовки читает его дважды — сначала целиком, а затем по частям.

Тексты для диктантов раздела I специально составлены так, что в них нет неизученных орфограмм (кроме запятой перед союзом *а*, о которой учитель сообщит ученикам). В тексте из учебника, правда, встречается слово *братья*, в котором ученики не могут выбрать один из «разделительных» знаков для обозначения звука [й'], но дети знают: когда нельзя задать вопрос учителю, нужно поставить на месте подобной орфограммы вопросительный знак. Каждый из текстов дает возможность проверить, насколько усвоены детьми правила графики, сформированы ли у учеников умения оформлять на письме границы высказывания, умеют ли они выбирать буквы на месте изученных орфограмм.

Анализируя допущенные учениками ошибки, учителя зачастую распределяют их по типам и суммируют количество ошибок каждого типа. Конечно, это дает определенный

материал для размышлений, но теряются при таком подходе проблемы конкретного ребенка. Предлагаем при проверке диктантов заполнять таблицу, которая позволит увидеть и ошибки каждого ученика, и проблемы всего класса в целом.

Фамилия, имя	Границы высказывания		Большая буква в именах	Шипящие + И, У, А	Обозначение [й']	Пропуск, замена буквы	Пропуск, замена слова
	Большая буква	Точка					

Попутно заметим, что такие таблицы по всем контрольным работам должны быть в одной папке (тетради), чтобы можно было посмотреть в динамике результаты конкретного Миши Кузнецова, сравнивая работы Миши Кузнецова с его же работами, написанными месяц, два месяца, год и т. д. назад.

Контрольное задание 2 предлагает разграничить слова с орфограммами по вполне понятному основанию: умею или не умею объяснить выбор буквы. Это задание позволит проверить наличие (или же отсутствие) у детей объективных оснований для выбора той или иной орфограммы и даст материал для обсуждения этих оснований на следующем уроке. К тому же (и это немаловажно!) учитель может диагностировать, как второклассники работают с простейшей инструкцией (формулировкой задания), но это обязывает учителя не «разжевывать» до выполнения задания, что и в какой последовательности следует сделать второклассникам.

Это задание ученики могут выполнять по вариантам. Приведем списки слов для такой работы: 1) *кружили, бурчать, вечный, чётный, крючок, грамм, съёмка*; 2) *флажок, тушили, пицать, ручной, суббота, жёлтый, въехать*.

Результаты выполнения задания 2 могут дать богатую пищу для совместных размышлений учителя и учеников и о том, как надо читать и выполнять инструкцию, и о том, все ли орфограммы ученики увидели в словах и одинаково ли поместили слова с орфограммами в столбики.

Контрольное задание 3 предлагает текст для проверки умения писать по готовому образцу. (С той же целью может быть использован и текст из упражнения 23.) Выполняется работа в «Рабочей тетради № 1». Лучше всего, если весь класс пишет один и тот же текст (это дает возможность сравнить темп и результаты списывания всех учащихся в целом).

Оговорим важнейшие составляющие работы учителя во время контрольного списывания. Это время диагностики того, насколько усвоен учениками алгоритм работы по готовому образцу. Не мешая детям выполнять работу, не прерывая ее замечаниями, учитель смотрит, как списывают ученики: удерживают ли они высказывание как единицу записи (или постоянно переворачивают тетрадный листок, чтобы свериться с образцом), проговаривают ли высказывание перед записью, пишут ли под собственную диктовку. Конечно, за 15–20 минут трудно проконтролировать всех в классе, но вполне возможно пронаблюдать за работой 5–6 учеников. Чтобы не потерялись результаты визуальной диагностики, их следует записать, а затем, сопоставив с остальными этапами письма по готовому образцу, которые так или иначе найдут свое отражение в записях учеников, можно будет предположить, где причина тех или иных ошибок учеников. Например, оставшиеся неисправленными пропуск или замена букв однозначно говорят как о сбое во время самодиктовки, так и об отсутствии реальной контрольной операции. Пропуск или замена слова означают, что на ориентировочном этапе (при запоминании и повторе высказывания) ученик рассеян, не осознает задачи безошибочно воспроизвести высказывание. Ошибки на месте орфограмм, вероятно, могут быть связаны как с пропуском действия выделения орфограмм в образце и чтения с учетом выделенных орфограмм, так и с отсутствием указания орфограмм в собственной записи и итоговой сверки их с орфограммами в образце.

Вероятно, результаты визуальной диагностики и проверки контрольного списывания можно свести в одну таблицу (при регулярном проведении контрольного списывания и постоянной фиксации их результатов возможно будет говорить о положительной или отрицательной динамике в работе каждого второклассника).

Советуем учителю в первом полугодии такие проверочные работы проводить не реже двух раз в месяц, не снимая требований точно выполнять все этапы списывания.

Фамилия, имя	Письмо			Выполнение алгоритма			Ошибки			
	словосочетаниями, высказываниями	предварительное проговаривание	под самодиктовку	составление слоговой модели	подчеркивание орфограмм	послоговая проверка	пропуск, замена буквы	пропуск, замена слова	границы высказывания	орфограммы
Аистов А.	+	+	+	+	+	+	0	0	0	0
Борисова М.	–	–	+	+	+	+	0	1	0	0

Что касается отметок (если в вашей школе, районе, городе и т. д. принято их выставлять во втором классе) за эту работу, очевидно, следует договориться с детьми, что отметки должны быть несколько «жестче», чем отметки за письмо под диктовку. (Например, за каждую ошибку отметка снижается на один балл.) Конечно, следует учитывать и объем списанного.

Развитие речи

Остановимся на упражнениях, предусматривающих анализ структуры высказывания и текста, т.е. специально направленных на *развитие письменной речи* учащихся.

Наблюдения над высказываниями-сообщениями и высказываниями-вопросами будут продолжены наблюдениями над эмоциональной окраской и тех и других высказываний (упр. 16). Познакомить учеников с восклицательными высказываниями (термин не вводится) важно и для оформления высказываний на письме, и для продолжения работы над выразительным чтением текста.

Думается, первый раз учитель сам прочитает оба диалога упражнения 16, предлагая ученикам следить за ним по тексту учебника. Конечно, ученики заметят, что первые четыре реплики обоих диалогов составлены из одних и тех же слов. Правда, не все знаки совпадают... Да и учитель читал эти реплики по-разному: в первом диалоге — спокойно и

уверенно, а во втором — тревожно-боязливо. Нетрудно предположить, что собеседники разные: не боятся кота, поэтому спокойны дети (первый диалог), в ужасе от неприятного соседства мышата (второй диалог). Выходит, не случайно различаются и знаки препинания, именно они и подсказали, что читать надо с особым чувством — в данном случае со страхом. Обратим внимание второклассников на появление в конце сообщений вместо точек восклицательного знака, а в конце вопросительных высказываний, выражающих какие-нибудь чувства, двух знаков — вопросительного и восклицательного.

Предложим ученикам в парах подготовиться к чтению обоих диалогов и затем прочитать их по ролям. Чья пара интереснее прочитала? Чье чтение свидетельствовало о том, что собеседники испытывают разные чувства по отношению к разгуливающему коту? Попросим ребят прочитать дома родителям оба диалога так, чтобы они отгадали, чьи разговоры прочитаны. Тренировку в чтении восклицательных и невосклицательных высказываний можно продолжить с помощью упражнения 19.

Формированию осмысленного выразительного чтения будет способствовать и работа с *диалогом*. В рамках данного раздела дадим второклассникам представление о диалоге, познакомим с его структурой — наличием реплик нескольких говорящих (упр. 3), установим форму записи реплик в диалоге (упр. 3), обнаружим возможность в каждой из реплик как одного, так и нескольких высказываний (упр. 5), отметим часто встречающееся в диалоге обращение (упр. 7).

Присмотримся к тому, как учащиеся обнаружат обращения (упр. 7). Попросим хорошо читающего ученика прочитать шуточную загадку «Почему у Чирикти пропал аппетит?». Как можно по-другому назвать разговор двух героев этой загадки? В диалоге всегда несколько собеседников. А знают ли ученики, кто к кому обращается? А как дети узнали, что разговаривает кошка с воробышком? Выходит, в репликах есть слова, которые подсказали это. Ученики легко найдут их — *Мяуктя* и *Чириктя*. Учитель уточнит: с помощью слов *Мяуктя* и *Чириктя* собеседники называют того, к кому обращаются, поэтому эти слова так и называются — *обращениями*. Важно обсудить с второклассниками, как обнаружить обращения в репликах (отметим обязательность выделения обращений запятыми). Особо оговорим, как следует читать реплику с обращением

(обратим внимание на интонацию, с которой произносятся обращения). В заключение потренируемся в чтении реплик, в состав которых входят обращения.

Обращаем внимание учителя на упражнение 14, предназначенное для продолжения работы со *смысловыми частями высказывания*. Ученики уже не раз выделяли смысловые части высказывания (см. задание 1, упражнения 1, 6, 9). Подумаем, какое важное наблюдение над высказыванием смогут сделать второклассники, выполняя упражнение 14. Но прежде напомним учителю, что эта работа по выделению смысловых частей высказывания не тождественна выделению членов предложения. Во всех трех высказываниях главные члены предложения одинаковы, но смысловые части выделяются различные. Например, на вопрос о предмете речи (О ком сообщается в каждом высказывании?) мы получим три разных ответа: в первом высказывании — о кролике, во втором — о храбром кролике, в третьем — о трусливом кролике. Подумаем, зачем в первой смысловой части появились слова *храбрый* и *трусливый* (они уточняют слово *кролик*). Понятно, что слова *волка* и *пугала* во второй смысловой части этих высказываний уточняют слово *испугался*.

Простые, но важные выводы делают второклассники: каждую смысловую часть высказывания можно уточнить какими-то словами, но тогда уже получится новое высказывание. Такие наблюдения над возможностью распространения смысловых частей высказывания — не самоцель. Это подготовка к разговору о тексте, центральном понятии методики развития речи. Зная о том, как устроено высказывание, ученики смогут пройти путь от конструирования высказывания к конструированию текста.

В первом классе ученики уже обращали внимание на то, что делает стихи стихами. Тогда речь шла о рифмах. В упражнении 24 (выполняется по усмотрению учителя) содержится материал, позволяющий продолжить разговор о секретах стихов. На этот раз секрет «складности» предлагается искать в стихотворении без рифмы. Составляя слоговые схемы первых высказываний двух текстов, ученики обнаруживают в стихотворном тексте определенный порядок в следовании ударных и безударных слогов. Такой порядок — его называют **ритм** — и делает стихи «складными». В стихах есть ритм, а рифмы может и не быть.

Разговор о ритме продолжает упражнение 26 (выполняется по усмотрению учителя). Предполагается, что дети работают с готовым текстом. Советуем начать с чтения заголовка и формулирования детьми ответов на вынесенный в заголовок вопрос. После чтения текста у учеников появляется возможность сравнить свой ответ с ответом автора текста. Насколько точно поняли текст второклассники, можно будет судить после ответов на вопросы, которые приводятся после текста.

Раздел II.

Позиционное чередование гласных звуков

Краткое содержание и задачи раздела

Материал раздела II «Позиционное чередование гласных звуков» предназначен для того, чтобы второклассники осознали особенности русского письма, его принцип.

«Зачем это нужно детям второго класса? Чем же тогда будет заниматься среднее звено школы?» — вправе спросить уважаемые читатели. Эти серьезные вопросы требуют содержательного ответа.

Общаясь с педагогической аудиторией, автор этих строк не раз задавал учителям начального и среднего звена вопрос о принципе русского письма и знает не понаслышке, как не просто учителям признаться самим себе, что при великолепном знании отдельных правил понимания принципа русского письма у них нет... Выходит, что среднее звено традиционной школы тоже не решает задачу уяснения учениками принципа письма (хотя движение от знания отдельных правил к пониманию принципа письма в программе декларируется), а вузовские лекции зачастую остаются на бумаге, а не в сознании слушателей.

Зададим себе еще один вопрос: хотим ли мы, чтобы наши ученики заучивали те или иные правила, выполняли те или иные упражнения, так и не поняв общего основания многих правил (как в свое время не понимали этого мы, их учителя), так и не разобравшись в том, что обозначается в русском письме буквой? Очень хочется верить, что немногие читатели ответили утвердительно. Потому что учебники

В. В. Репкина (а следовательно, и данный комментарий к одному из них) предназначены для другого: это приглашение учителю и ученику разобраться в устройстве русского письма, сконструировать частные способы проверки, вытекающие из понимания *общего принципа* письма. Это путь порождения вопросов и кропотливого и заинтересованного поиска ответов на эти вопросы.

Чтобы оказаться именно на этом пути, уточним направление нашего движения. Формируя орфографическое действие (именно это действие выделено в программе как сквозное, позволяющее решить и другие задачи начального обучения), в качестве предмета усвоения предложим ученикам *систему научных понятий*, которая поможет им ответить не только на вопрос, *как* действовать, но и на вопрос, *почему* нужно действовать именно так, т. е. позволит уяснить основания собственных действий. Чтобы намеченное стало реальностью, в программу и соответствующие ей учебники заложено движение не от частного к общему, а от общего к частному, т. е. от абстрактных, простейших (!) форм понятия к его конкретным формам.

Какая же система научных понятий может обеспечить движение от уяснения общего способа работы к конструированию частных его проявлений? Раскрыть морфологический принцип письма (единообразное написание морфем), на который ориентируется традиционная школьная методика, можно лишь после того, как ученики научились обозначать великое множество морфем на письме. Это значит, что долгое время ученики должны действовать почти вслепую, не понимая оснований своих действий. (Мы уже упоминали, что при таком подходе часто случается так, что и к концу обучения понимание принципа письма так и не приходит.)

Если же опираться на фонематическую теорию письма (буквы — знаки фонем), общий принцип письма может быть выделен уже на первых этапах обучения грамоте, еще *до расчленения слова на морфемы*. Так, при анализе простейшей системы словоформ (например, *столб — столбы*) становится возможным выявить позиционное чередование звуков ([о]/[а], [п]/[б]), что позволяет раскрыть содержание понятия фонемы как ряда *позиционно чередующихся звуков*, знаком которого и оказывается буква. Разграничение сильных и слабых позиций *фонемы* дает возможность определить общий *принцип* построения буквенной записи слова (фонема

обозначается буквой, соответствующей звуку, представляющему фонему в сильной позиции). Знание принципа письма даст ученикам возможность самостоятельно ставить перед собой непосредственно в процессе письма широкий круг орфографических задач (письмо с пропусками орфограмм слабых позиций, которым и завершается работа по разделу II), обеспечит возможность проверки орфограмм с помощью открытия *общего* способа решения орфографических задач, состоящего в нахождении сильной позиции фонемы в системе форм данного слова (см. раздел IV программы).

Таким образом, программа предусматривает овладение учащимися орфографическим действием не путем заучивания отдельных частных правил, а в процессе исследования, обеспечивающего сначала выявление, а затем последовательную конкретизацию фонематического принципа русского письма.

Кратко охарактеризуем тот отрезок пути, который должен быть пройден с помощью заданий и упражнений § 2.

Наши ученики умеют писать под собственную диктовку, обозначая звуки (фонемы) буквами. Правда, ребята не догадываются о том, что для записи им предлагаются не любые слова, а лишь те, в которых нет расхождения между произношением и написанием (это временное, но обязательное условие, при соблюдении которого и будет «действовать» имеющийся способ письма). Зато учащимся хорошо известно, что при замене в слове звука может получиться другое слово ([стол] — [стал] — [стыл] — [стул]) и что при записи нового слова следует позаботиться о выборе соответствующей звуку буквы.

Теперь ученикам предстоит сделать важнейшее открытие: мена звуков возможна не только в разных словах, но и в рамках одного и того же слова-названия. Чуть позднее учащимся предстоит задуматься над тем, как эти меняющиеся в одном слове звуки обозначаются на письме (тогда и состоится открытие принципа русского письма), а пока следует разобратся в причинах такой мены звуков. Желание понять, почему в изменениях одного слова звуки могут меняться, приведет второклассников к обнаружению фонетических законов русского языка и установлению факта *позиционного чередования звуков*. Особо важно, обнаружив мену звуков, связанную с разными позициями гласных звуков (в ударном слоге и в безударном слоге), дать содержательную характеристику этим позициям, установив существенное различие

между ними: в одной из позиций «выходят на работу» все известные ученикам звуки — это *сильная позиция*, в другой некоторые звуки работать не могут — *слабая позиция*.

Чередование звуков, связанное с изменением их позиции, — это обязательное явление при изменении и образовании слов в русском языке. Но как познакомить с ним учеников, не имеющих представления о морфемах? Сопоставление форм числа некоторых слов-названий дает возможность показать учащимся такое чередование звуков и тем самым подвести детей к освоению основного принципа русского письма *до знакомства с морфемами*.

Все сделанные до сих пор открытия (фонетические законы, позиционное чередование звуков, сильные и слабые позиции звуков) связаны с наблюдениями над звуковой оболочкой слова. Но они имеют самое непосредственное отношение к раскрытию тайны буквенной модели слова. Только теперь, когда учащимся известна позиционная характеристика звука, они в состоянии уяснить особенности *закона русского письма* — так назван в программе и учебниках фонематический принцип русского письма. Отметим сразу, что в рамках данного раздела программы имеется в виду лишь знакомство учеников с законом письма, применение же этого закона имеет эпизодический характер, осуществляется под руководством учителя и имеет целью обнаружение проблемного характера буквенного обозначения звуков в слабых позициях, т. е. *орфограмм слабых позиций*.

Уяснив особенности русского письма, обнаружив множество орфограмм слабых позиций, ученики задумаются над тем, как же теперь, в новых условиях, им строить буквенную запись слова с орфограммами слабых позиций. Вполне понятное предложение учащихся выбирать буквы по закону письма натолкнется на невозможность воспользоваться законом, так как для записи будут предложены так называемые «слова с непроверяемыми орфограммами». И это не случайно: предлагать ученикам проверять в соответствии с законом письма орфограммы слабых позиций можно будет лишь тогда, когда у детей сформируется умение *видеть* орфограммы слабых позиций. Именно ради появления этого умения разворачивается работа по организации письма с пропуском орфограмм слабых позиций.

Подведем итог. Основной целью раздела II «Позиционное чередование гласных звуков» программы является знакомство учеников с принципом русского письма, уяснением

того факта, что в русском письме позиционное чередование звуков не передается на письме (т. е. позиционно чередующиеся звуки обозначаются не различными буквами, а одной и той же буквой). Следствием понимания принципа письма станет построение учениками особой буквенной записи, в которой фонемы в слабых позициях на письме обозначаются не буквами, а прочерками.

Для достижения намеченной цели необходимо решить ряд промежуточных задач:

1) поставить учебную задачу о возможности обозначения разных гласных звуков одной буквой;

2) обнаружить факт позиционного чередования звуков [о] и [э] с другими гласными звуками в безударном слоге;

3) установить причину этого чередования — существующие в языке фонетические законы для гласных звуков (невозможность употребления в безударном слоге звуков [о] и [э]);

4) выявить принципиальные отличия между двумя обнаруженными позициями гласных звуков (в одной из них могут работать все известные гласные звуки — это *сильная* позиция, в другой — лишь часть из них, это *слабая* позиция);

5) отметить отличительные признаки установленных позиций (наличие ударения — для гласных звуков в сильной позиции, отсутствие ударения — для гласных звуков в слабой позиции);

6) установить факт неотражения на письме позиционного чередования звуков (т. е. открыть *закон русского письма*, по которому позиционно чередующиеся звуки обозначаются одной буквой — той, которой обозначается звук в сильной позиции);

7) обнаружить проблемный характер обозначения буквами гласных звуков в слабой позиции, а значит, открыть целый класс *орфограмм слабых позиций*;

8) «найти» рациональный способ письма, позволяющий безошибочно записывать слова с орфограммами слабых позиций («письмо с пропусками»), и поупражняться в таком письме.

Остановимся подробнее на организации работы при решении каждой из выделенных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Постановка учебной задачи о возможности обозначения разных гласных звуков одной буквой

Начнем с *мотивации* всей последующей работы по разделу II программы.

Предупредим учителя: нельзя отвечать на вопрос параграфа «Может ли одна и та же буква обозначать разные звуки?» вне конкретного языкового материала, иначе после изучения в рамках букваря правил графики на вопрос § 2 ученики дадут однозначный ответ: одна согласная буква может обозначать два разных звука — твердый и мягкий. Так как в поле зрения попадают не правила графики, а проблемы орфографии, этот вопрос должен возникнуть при работе со способом обозначения *гласных* звуков буквами и должен быть сформулирован именно относительно *гласных* букв: *Может ли одна и та же гласная буква обозначать разные гласные звуки?*

Попробуем «разыграть» с учениками тот сценарий, который предлагается «постановочным» текстом перед § 2. Начнем разговор с вопроса, на который, вероятнее всего, ученики ответят утвердительно:

— Ребята, вы неплохо справились с письменными контрольными работами. Значит, вы уже любой звук умеете обозначать буквой? (...) Давайте проверим, так ли это. Запишите два высказывания: *Коты любят рыбу. А наш кот любит бананы.*

Пока ученики записывают высказывания, учитель «выбирает» те работы, которые должны быть представлены на доске (критерий отбора — различное написание слова *коты*), и просит нескольких ребят выписать из тетрадей только слово *коты*.

— Ребята, в ваших работах все записано одинаково, кроме слова *коты*. Именно его я и попросила записать на доске нескольких учеников. Убедились, что это слово записано по-разному? (...) А если у вас по-разному написано слово — значит, кто-то ошибся. Кто же?

Вопрос прозвучит не ради поиска виноватых, он приглашает учащихся объяснить выбор первой гласной буквы в слове *коты*. Учитель должен понимать: ученики объясняют выбор буквы не в одном, а в каждом из вариантов, указанных на доске. Лучше всего, если это делают ученики, запи-

сывавшие слова на доске, но при необходимости им может помочь любой ученик, у которого в тетради слово записано аналогично.

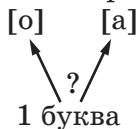
Вероятнее всего, в тетрадях учеников будут два варианта: *каты* и *коты*. При объяснении выбора буквы **А** будет совершенно справедливо указано на то, что звук [а] и должен обозначаться после твердого согласного буквой **А**. Объясняя выбор буквы **О**, ученики могут сказать, во-первых, что *кот* — *коты* — это изменения одного слова, а одно слово надо писать одинаково, и, во-вторых, что видели это слово в книге с буквой **О**. Если в тетрадях учеников не встретилось написание слова *коты* со знаком вопроса (*к?ты*), учитель от имени Алеши приводит этот вариант и его объяснение. Но мало сообщить о вопросе, который возник у Алеши: может ли одна гласная буква обозначать разные гласные звуки? Надо сделать так, чтобы этот вопрос возник у наших второклассников, поэтому пригласим детей к его анализу:

— О каких разных звуках говорит Алеша? Чтобы ответить на этот вопрос, запишите изменения *кот* — *коты* звуками и выпишите разные гласные звуки.

[кот] [каты́]

[о] [а]

— Почему Алеша поставил знак вопроса в слове *к?ты*? Чего он не знает? (Можно ли для двух разных гласных звуков выбрать одну гласную букву.) А вы смогли бы ответить Алеше? Вы знаете точный ответ на этот вопрос? Значит, и нам предстоит искать на него ответ. Чтобы не забыть сам вопрос, давайте его укажем на схеме. Например, так:



— Теперь с помощью схемы сформулируйте тот вопрос, на который нам нужно найти ответ. (...) Когда вы узнаете, могут ли в русском письме разные гласные звуки обозначаться одной буквой, тогда и поймете, чей вариант записи слова [каты́] правилен.

2. Обнаружение факта позиционного чередования звуков [о] и [э] с другими гласными звуками в безударном слоге

Первый шаг в поиске ответа на поставленный вопрос — обнаружение факта замены звуков в изменениях одного слова (**задание 1**). Казалось бы, предыдущий разговор строился на этом факте, что же тут обнаруживать... И все же припомним, о чем размышляли ученики накануне: что происходит со звуками или какую букву выбрать для их обозначения? Конечно же, ребята думали о выборе буквы. Сейчас им предстоит осознать особенности звучащего слова.

До сих пор дети многократно наблюдали: замена одного звука другим может привести к разрушению слова или превращению его в другое слово (*стол — стул — стал — стыл*). Теперь детям предстоит обнаружить такую мену звуков в изменениях одного слова.

Выполняя упражнения 21 и 22, ученики уже обращали внимание на то, что слова в высказываниях могут меняться. Поэтому на вопрос, *кот — коты* — это разные слова или изменения одного и того же слова, ученики уверенно ответят: это изменения одного слова, ведь называется один и тот же предмет. Аналогично скажут ученики и о слове *шесть — шесть*. Ответы детей отразим в записи: укажем с помощью знака = возле фигурной скобки, что *кот — коты* — два изменения одного и того же слова. Также поступим и при записи изменений *шесть — шесть*.

Выписывая первые гласные звуки из всех изменений, укажем знаками = или ≠, одинаковы ли эти звуки в изменениях одного и того же слова:

$$\begin{aligned} &= \left\{ \begin{array}{ll} [\text{кот}] & [\text{о}] \\ & \neq \\ [\text{каты́}] & [\text{а}] \end{array} \right. \\ &= \left\{ \begin{array}{ll} [\text{шэст}] & [\text{э}] \\ & \neq \\ [\text{шысты́}] & [\text{ы}] \end{array} \right. \end{aligned}$$

Что же обнаружили ребята? Удивительный факт: в изменениях одного слова звуки разные! И при этом слово не разрушается, не становится каким-то другим... Только непонятно, *почему* звукам понадобилось меняться, а значит, об этом следует подумать специально.

3. Установление причин позиционного чередования

Ответ на этот ключевой вопрос и подведет учеников к *понятию о позициях* звуков. Понятие о позиции звука (его месте в слове) не ново для учащихся. Знакомясь со способами обозначения на письме твердости-мягкости согласных звуков или со способами обозначения звука [й'], ученики осознали зависимость выбора буквы от позиции звука. Новым для учащихся станет не понятие позиции, а *понятие позиционного чередования* звуков (замена одного звука в морфеме другим, вызванная изменением условий произношения этого звука). Позиционное чередование — это обязательное явление при изменении и образовании слов в русском языке. Но как познакомить с ним учеников, не имеющих представления о морфемах? Сопоставление форм числа некоторых существительных дает возможность продемонстрировать учащимся позиционное чередование звуков и тем самым подвести к уяснению основного принципа письма до знакомства с морфемами.

Вернемся к вопросу о том, почему в слове [кот] — [каты́] разные гласные звуки (**задание 2**). Может быть, причинамены звуков — разные соседи? Но соседи — согласные звуки — в обоих изменениях остались теми же. Оказывается, один из звуков находится в ударном слоге, а другой — в безударном. Может быть, это случайность и в других словах мы встретим без ударения звук [о]? Пытаясь привести примеры таких слов (не пожалеем времени на эти поиски!), ученики обнаруживают закономерность: безударного звука [о] в русском языке не бывает. Аналогичный вывод сделают второклассники относительно звука [э]. Так ученики открывают для себя фонетические законы — законы произношения русских слов. Конечно же, дети, сами не осознавая того, говоря по-русски, учитывают эти законы. Каково же будет удивление ребят, когда они обнаружат неизвестное в хорошо известном! Осознав безысключительность фонетических законов, ученики обнаружат «взаимовыручку» гласных звуков: если нельзя звуку [о] работать без ударения, ему на помощь приходит, например, звук [а]: [кот] — [каты́]. Так и работают звуки *по очереди*, потому о них говорят: звуки *позиционно чередуются*.

4. Выявление принципиальных отличий между двумя обнаруженными позициями гласных звуков

Только ли звуки [о] и [э] не могут встречаться в безударном слоге? **Задание 3** предлагает проверить это, записав пары изменений звуками и сравнив первые гласные звуки в изменениях каждого слова. (Попросим детей в виде исключения ставить ударение и в односложных словах.)

[сло́н] [о́]
 ≠

[сланы́] [а]

[л'эщ] [э́]
 ≠

[л'ищ'и́] [и]

[гра́ч'] [а́]
 =

[грач'и́] [а]

[к'и́т] [и́]
 =

[к'иты́] [и]

[сы́р] [ы́]
 =

[сыры́] [ы́]

[су́п] [у́]
 =

[супы́] [у]

Теперь *выписанные* гласные звуки распределим по двум столбикам: в один запишем те из них, которые встретились под ударением, в другой — безударные гласные звуки (дважды один и тот же звук записывать не следует). Это задание может выполняться по группам.

Под ударением

[о]
[э]
[а]
[и]
[ы]
[у]

Без ударения

[а]
[и]
[ы]
[у]

Сравнивая количество гласных звуков, встретившихся в ударной и безударной позиции, ученики убеждаются в том, что есть позиция гласных звуков, где возможны любые известные звуки, и есть такая позиция, где любые звуки невозможны. Первую из них назовем *сильной* позицией, вторую — *слабой*.

5. Нахождение отличительных признаков установленных позиций

Уточним признаки, по которым можно безошибочно определить, в какой позиции находится гласный звук (задание 3). Это необходимое звено работы, без которого в дальнейшем невозможно будет формировать письмо с пропуском орфограмм слабых позиций. Начнем с выделения признаков гласных звуков, находящихся в сильных и слабых позициях. Как только ученики распространят понятие слабых и сильных позиций и на согласные звуки, обязательным станет уточнение признаков согласных звуков, находящихся как в слабых, так и в сильных позициях. Очень важно фиксировать все выделяемые признаки в единой таблице, которой ученики смогут пользоваться без ограничений в течение всего периода формирования письма с пропусками орфограмм слабых позиций.

Признаком сильной позиции для гласных звуков дети назовут местоположение в ударном слоге, признаком слабой позиции — безударность слога. Вот какой вид может иметь таблица признаков звуков в сильной и в слабой позициях в данный момент:

Сильная позиция	Слабая позиция
о	о

На уроке эта работа может занять всего несколько минут. Но важно не потерять ее результаты. Поэтому попросим учеников перенести эту табличку на отдельную карточку.

Обратим внимание учителя на серию упражнений (упр. 31–33), в которых ученики дают позиционную характеристику первым гласным звукам в изменениях слов. Хотим предупредить ошибочное мнение о том, что в сильной и слабой позициях могут находиться только чередующиеся звуки, а там, где звуки не чередуются, нельзя говорить о сильной или слабой позиции звука. Независимо от того, произошла

замена звука, связанная с позицией, или нет, *каждый звук* может быть охарактеризован на основании выделенных признаков позиций или как звук в слабой позиции, или как звук в сильной позиции (см. образец в упр. 31).

6. Установление факта обозначения на письме позиционного чередования звуков одной буквой

Исследуя особенности звучащего слова, ученики узнали и о законах произношения русских слов, и о чередовании звуков, связанном с изменением их позиции, научились давать позиционную характеристику любого гласного звука. Пришло время обратить внимание второклассников на особенности записанного слова, в котором буквами могут обозначаться как звуки в сильной, так и звуки в слабой позиции (**задание 4**).

Вернемся к изменениям [кот] — [каты́], с которых и начиналось наше исследование. Ученики уже знают, что в изменении [каты́] в безударном слоге не может работать звук [о], поэтому и чередуются звуки [ó] и [а]. Теперь дети могут определить позицию каждого из чередующихся звуков (пусть сделают это). Но по-прежнему без ответа остался вопрос о правильном выборе буквы в изменении [каты́]. Пришло время разобраться в особенностях буквенной модели.

Очень важный момент. Дети сейчас находятся на пороге серьезного открытия — открытия сущности письма, его принципа. Об основном принципе письма (в учебнике он назван законом русского письма), по которому позиционное чередование не передается на письме, первоклассникам сообщит учитель. Узнав о необходимости обозначать чередующиеся звуки одной буквой (в соответствии с законом письма), дети под руководством учителя в самом общем виде сконструируют орфографическое правило, по которому выбираются буквы для звуков в слабых позициях.

Действительно, если для чередующихся звуков выбирается одна буква, следует определить, какая именно. В изменениях [кот] — [каты́] это может быть для обоих изменений или буква **А**, или буква **О**. Проверим, что произойдет, если в изменениях будет написана буква **А**: *кат* — *каты*. Ученики сразу откажутся от выбора этой буквы, ведь первое изменение просто разрушилось, слово узнать невозможно. (Что же касается второго изменения, то оно не «пострадало» от такого выбора.) Проверим, что случится, если оба изменения

будут записаны с буквой **О**: *кот* — *коты*. Первое из изменений, убедились дети, только так и может быть записано, а второе изменение, даже если записано с буквой **О**, все равно будет произноситься со звуком [а]: [каты́]. Поэтому, делают вывод ребята, та единственная буква, которой следует обозначать чередующиеся звуки по закону письма, — это буква, которой обозначается звук в сильной позиции.

Так в совместной работе и формулируется в самом общем виде *основное орфографическое правило* (без употребления термина), вытекающее из закона русского письма. Смогут ли ученики применить знания о законе письма? Смогут лишь в том случае, если перед ними не будет стоять вопрос о поиске изменения с сильной позицией (этому предстоит специально учиться). Посмотрим, с каким материалом придется работать детям при записи буквами слов: [кот] — [каты́], [шэст] — [шысты́], [слон] — [сланы́], [л'эщ] — [л'ищ'и́], [грач'] — [грач'и́], [к'ит] — [к'иты́], [сыр] — [сыры́], [суп] — [супы́]. Конечно же, в каждой паре изменений в одном из изменений уже есть звук в сильной позиции, по которому и будем ориентироваться при обозначении звука как в сильной, так и в слабой позиции. Образец объяснения: в слове *шесты* для звука в слабой позиции выбираем букву **Е**, так как в том же слове в сильной позиции пишется буква **Е** — *шест*.

[шэст]	[э] ≠	ше ^а ст
[шысты́]	[ы]	ше ^а сты́
[сло́н]	[о] ≠	сло ^а н
[сланы́]	[а]	сло ^а ны́
[л'эщ']	[э] ≠	ле ^а щ
[л'ищ'и́]	[и]	ле ^а щи́
[гра́ч']	[а] =	гра ^а ч
[грач'и́]	[а]	гра ^а чи́
[к'и́т]	[и] =	ки ^а т
[к'иты́]	[и]	ки ^а ты́

[сы́р]	[ы́]	сы́р
	=	
[сыры́]	[ы]	сыры́
[су́п]	[у́]	су́п
	=	
[супы́]	[у]	супы́

Как же теперь ученики ответят на вопрос о возможности в русском письме обозначения двух разных гласных звуков одной буквой? То, что казалось невозможным или вызывающим сомнения, стало фактом русского письма: два разных гласных звука могут быть обозначены одной гласной буквой. Этот вывод нуждается в уточнении: речь идет не о любых разных звуках, а о позиционно чередующихся звуках.

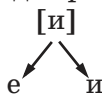
7. Обнаружение проблемного характера обозначения буквами гласных звуков в слабой позиции

Вот и найден ответ на вопрос параграфа. Но наше исследование не закончено. Следующий шаг состоит в открытии учениками нового типа орфограмм — *орфограмм слабых позиций (задание 5)*. Все материалы для такого открытия уже собраны, осталось внимательно к ним присмотреться.

Учащиеся несколько раз обозначали буквами по закону письма безударный звук [а]. Пусть дети найдут изменения с таким звуком и уточнят, какими буквами он обозначен. Окажется, что в изменениях [сланы́] и [грач'и́] один и тот же звук [а] обозначается разными буквами! Чтобы не потерялось это наблюдение, запишем его в виде схемы:



Теперь попросим учащихся найти изменения с безударным звуком [и] и записать, какими буквами может по закону письма обозначаться этот звук. В изменениях [л'ищ'и́] и [к'иты́] звук [и] был обозначен по закону письма тоже разными буквами! И этот вывод отразим в схеме:



В записанных изменениях [шысты́] и [сыры́] есть один и тот же безударный звук. Пусть ученики назовут этот звук и проверят, одинаковыми ли буквами он был обозначен по

закону письма. Результат работы попросим ребят отразить в схеме:



Подведем итог. Второклассники увидели, что безударные гласные [а], [и], [ы] по закону письма могут быть обозначены разными буквами. Можно ли выбирать буквы для них по слуху? Конечно же, ответят ученики, если один и тот же звук в слабой позиции может обозначаться разными буквами, выбирать буквы по слуху нельзя, это орфограммы. Учитель уточнит их название — *орфограммы слабых позиций*.

Из четырех гласных звуков, возможных в слабой позиции, три звука обозначаются на письме вариативно. А как обозначается на письме безударный звук [у]? Встретились ли варианты обозначения этого звука? Пусть ответ на этот вопрос ученики дадут в виде схемы:



Если нет вариантов буквенного обозначения, следует ли называть орфограммой букву, которой обозначается этот звук? Конечно же, объяснят ученики, это не орфограмма, а значит, безударный звук [у] можно обозначать по слуху.

8. Упражнения в письме с пропусками орфограмм слабых позиций

Следующая задача, важность которой трудно переоценить, — научить второклассников записывать слова и высказывания с пропуском орфограмм слабых позиций, т. е. научить детей ставить орфографические задачи в процессе письма. Учитель должен понимать, что это умение имеет непосредственное отношение к будущей грамотности учащихся.

Конечно же, грамотные воспитанники — заветная мечта любого учителя. Сколько усилий и времени уходит на попытку достичь этой благородной цели! Но как часто результаты самоотверженной работы разочаровывают учителей...

Опытному учителю может понадобиться не так много времени на то, чтобы все ученики запомнили то или иное правило. Вот уже на вооружении учеников целый ряд правил, и именно на эти правила они допускают досадные ошибки. Ученику напоминают: не забудь проверить сомнительные гласные и сомнительные согласные. Для кого сомнительные?

Кто сомневается в том, что первые гласные звуки в словах *носы* ([насы]) и *насыпать* ([насы́пат']) одинаковы? Кто усомнится в тождестве последних звуков в словах *нос* ([нос]) и *воз* ([вос])? Все звуки прекрасно слышны, оснований усомниться в каком-то из них нет. А раз нет сомнения, нет и потребности обосновывать буквенное обозначение этих звуков, т. е. применять на практике какое-либо правило. Как же научить детей сомневаться, самостоятельно ставить в процессе письма орфографические задачи, т. е. «видеть» в слове орфограммы? Надо познакомить учеников с принципом русского письма, а результатом понимания природы письма и станет умение ставить орфографические задачи (отмечать пропусками буквы, соответствующие звукам в слабой позиции).

Рассматриваемые в данном и следующем разделах позиционные чередования гласных и согласных звуков, устанавливаемые признаки сильных и слабых позиций для гласных и согласных звуков — это фундамент орфографической зоркости учащихся. А чтобы надежным, прочным было здание (чтобы в любом слове дети «видели» и выделяли практически все орфограммы), особенно умело надо закладывать его фундамент. Если сваи для фундамента взяты с изъяном, весьма вероятна аварийность будущей постройки. Поясним сказанное: часто не только ученики, но и учителя убеждены в том, что об орфограмме можно говорить лишь в случае несоответствия между письмом и произношением ([га́ра] — *гора*), а в словах *нос*, *сады*, *пила*, *мост*, *бок* орфограмм нет, и проверять здесь нечего. Ошибка налицо, ведь отправная точка этого утверждения — уже написанное слово, а в процессе письма ученик имеет дело со звучащим словом, буквенную модель которого ему предстоит построить. И не на субъективное чувство известного надо опираться при этом, а на *объективные критерии* нахождения орфограмм.

Так как объективные критерии орфограмм (их признаки) на месте гласных звуков в слабых позициях уже известны ученикам, пришло время задуматься над тем, какой вид должно приобрести письмо, чтобы в нем не было места возможным ошибкам. Работа организуется на материале упражнения 35.

По заданию учителя дети записывают слово *каравай*. Один из учеников работает у доски. Учитель интересуется, все ли ученики записали слово так же, как на доске, и приглашает ребят указать на доске другие варианты:

коровáй
коровáй
каровáй
каравáй

Записей слова несколько, но только одна из них верна. Какая же? Пусть ученики попытаются объяснить то или иное написание. Учитель обращает внимание детей на то, что объяснения звучат примерно одинаково («Я точно знаю», «Я видел это слово в книге», «Думаю, что пишется именно так»), а буквы выбраны для одного и того же слова разные. А разные ли буквы выбрали дети для обозначения третьего гласного звука? Оказывается, у всех одна и та же буква. Почему? Конечно же, это сильная позиция гласного звука. А первые два гласных звука трудно обозначить буквами, потому что эти звуки находятся в слабой позиции. Как же обозначать буквами такие звуки? Писать кто как захочет? Понятно, что в тетрадах появится множество ошибок. Спрашивать у взрослых? Но не всегда они рядом. Попросим ребят придумать такой способ записи, чтобы ошибкам в ней не было места.

Как правило, при выполнении этого задания ребята очень изобретательны. На месте орфограмм слабых позиций предлагают указывать варианты возможных написаний (*к_ор_ов_ай*), рисовать кружочки, цветочки, треугольники, ставить знаки вопроса и т. п. Все ребята, принимающие заинтересованное участие в этой работе, осознали главное: безударные гласные звуки обозначать буквами по слуху нельзя. На каком из предложенных вариантов следует остановиться? Наверное, все они возможны, правда, некоторые записи громоздки, другие проще (например, *к?р?вáй*). А вот у предложения Сам Самыча, о котором учитель расскажет ребятам (*к_р_вáй*), есть неоспоримые преимущества: 1) так как буквы на месте орфограмм слабых позиций отмечены черточками, нужные буквы легко будет вписать на месте пропусков, когда станет известна проверка для этих орфограмм; 2) удобнее пользоваться тем же вариантом обозначения орфограмм слабых позиций, что принят и в учебнике. (Конечно, с учениками обсуждается первое из них.)

Согласившись с предложением Сам Самыча, ученики должны поставить перед собой простую и понятную цель работы — чтобы писать без ошибок, нужно научиться находить в словах орфограммы слабых позиций, отмечая их в буквенной записи черточками. Несколько уроков ученики, прежде чем

составить буквенную запись слова с пропусками орфограмм слабых позиций, в готовой (упр. 35–36) или составленной самостоятельно (упр. 37–40) звуковой записи слова условным значком обозначают гласные звуки, находящиеся в слабой позиции. Это сигнал пропуска буквы на месте этого звука при составлении буквенной записи слова. Например:

[т@ в á р' @ щ' @]
т – в á р – щ –

Очень скоро учащиеся перестают нуждаться в предварительной работе со звуковой записью слова. Например, отвечая на вопросы упражнения 42, второклассники запишут ответы сразу буквами, пропуская орфограммы слабых позиций:

Пíшут рúчк_й.
Р_сúют крáск_м_.
Рúб_т т_п_рóm.
Пíл_т п_лóй.

При формировании умения писать с пропусками орфограмм слабых позиций учитель обращает внимание детей на слитное произношение (упр. 43) служебных слов со словами-названиями. Наличие одного ударения (признак фонетического слова) дает основания для пропуска буквы на месте орфограммы слабой позиции не только в слове-названии, но и в служебном слове:

[на дáч'и]	н_ дáч_
[са мнóй]	с_ мнóй
[на ўл'ицы]	н_ ўл_ц_

Иногда, овладевая письмом с пропусками орфограмм слабых позиций, ученики начинают пропускать буквы на месте орфограмм сильных позиций. В упражнении 43 предусмотрена специальная работа по разграничению орфограмм сильных и слабых позиций. Но сначала уточним с второклассниками, что их объединяет: и те и другие нельзя писать по слуху, так как возможны варианты буквенной записи (это и дает основания называть их орфограммами). Но одни орфограммы встречаются при обозначении звуков в сильной позиции (таково большинство орфограмм букварного периода), другие — при обозначении звуков в слабой позиции.

Договоримся с ребятами пропускать только орфограммы слабых позиций. Что касается орфограмм сильных позиций, во многих случаях ученики уже умеют их проверять, а там, где это им не под силу, научились ставить знаки вопроса вместо буквы.

Подведем итог. Теперь уже в любом звучащем слове ученики обнаруживают проблемные для написания места, обозначая их черточками в буквенной записи. Правда, пока это касается только гласных букв на месте орфограмм слабых позиций. Формирование письма с пропусками согласных букв на месте орфограмм слабых позиций станет особой задачей раздела III программы. Пока же слова и тексты подбираются при соблюдении важного условия: не должно быть расхождений между произношением и написанием согласных, чтобы все согласные звуки можно было обозначать буквами по слуху.

Контрольные задания

Контрольное задание 1 (диктант) предназначено для проверки умения писать с пропусками орфограмм слабых позиций на месте гласных букв и рассчитано на выполнение всеми учащимися.

Вот как будет выглядеть при безошибочной записи текст диктанта:

*У Кóл_ в рука́х бума́жн_й змей. Ма́льч_к сам кле́_л
зме́_ целую н_дёлю. П_л_тíт íл_ нет? Ура́! Змей н_бра́л
в_с_тí _ л_тíт.*

Если диктант будет написан второклассниками именно так, у учителя не возникнет проблемы при выставлении отметки. А как выбрать отметку при проверке «дырочного» письма, если работа содержит некоторые неточности? Подумаем вместе.

Прежде всего посчитаем, сколько должно быть пропущено гласных букв при записи текста. В данном диктанте таких пропусков должно быть 14. Согласитесь, если ученик правильно пропустил 13 из них, это говорит о том, что ребенок научился ставить орфографические проблемы в процессе письма. Вероятно, за подобную работу не стоит снижать отметку. Конечно, если правильно пропущенных букв 8–12, отметку поставим несколько ниже. Еще более низкую отмет-

ку получит ребенок, у которого менее половины правильно сделанных пропусков.

Конечно же, отметка — это не самоцель и не плетка в руках учителя. Главное, о чем должен задуматься педагог, подводя итог проделанной работе, — удалось ли сформировать орфографическую зоркость у второклассников или нужна спешная и своевременная коррекция. Самый значительный результат подобной контрольной работы и состоит в выявлении тех учеников, которым нужна индивидуальная помощь учителя, и в оказании такой помощи. Вероятно, в индивидуальной беседе с такими детьми следует обратить их внимание на появившиеся в работах ошибки и «связать» эти ошибки с несделанными пропусками на месте орфограмм слабых позиций.

Особо следует остановиться на ошибках, которые неизбежно появятся в диктантах у тех, кто не всегда пропускает орфограммы слабых позиций. Снижать ли отметку за них, ведь зачастую это ошибки на «неизученные правила»? Думается, ответ должен быть достаточно определенным: да, отметка должна быть снижена. Не будем считать такое решение слишком жестким, ведь учащиеся владеют способом безошибочного «дырочного» письма. Если же ученик предпочел вместо прочерка поставить букву, он должен быть в ответе за свой выбор.

Чтобы у учителя была возможность выбора, приводим еще один текст диктанта:

После тёплых дождей быстро растут грибы. Весело в эту пору бродить в лесу! На каждом шагу коричневая шляпка. Только успевай срезать.

По Г. Скребицкому

Контрольное задание 2 диагностического характера: правильно выписать слова с чередующимися звуками смогут лишь те дети, кто не смешивает замену одного звука другим в разных словах и чередование, связанное с изменением позиции звука в одном и том же слове. Ученики должны хорошо понимать, что о чередовании звуков можно говорить лишь тогда, когда сопоставляется звучание изменений одного и того же слова. Например, по очереди выходят на работу, т. е. чередуются, звуки [ó] и [a] в изменениях [сом] — [самы́], [полк] — [палк'и́]. А в словах [сом] и [сам] гласные звуки находятся в сильной позиции, потому не может быть речи о чередовании, связанном с позицией звука.

Это задание может быть выполнено по вариантам.

Вариант 1

[дом] — [дам]
[дом] — [дамá]
[пол] — [пыл]
[пол] — [палы́]

Вариант 2

[вол] — [вал]
[ствол] — [ствалы́]
[в'óдра] — [вы́дра]
[в'óдра] — [в'идро́]

Здесь и далее диагностические задания не предназначены для выставления отметок, учитель должен быть готовым к тому, что они могут быть правильно выполнены лишь частью класса. Ценность таких заданий учитель должен видеть в своевременной коррекции сформированности важнейших понятий курса (в данном случае — понятия позиционного чередования звуков).

Развитие речи

В упражнениях раздела продолжается работа над выразительным чтением. Предусмотрены специальные тексты для упражнения во «взрослом» чтении (упр. 31, 40). Включены диалоги (упр. 29, 46, 47), которые должны быть прочитаны с ориентировкой на знаки препинания (красная строка и тире перед каждой репликой, запятые при обращении). Уточняется, что знаки препинания подскажут не только где начинается и кончается каждая реплика, но и интонацию, с которой нужно прочитать ту или иную реплику.

В упражнении 47 ученики, выделяя смысловые части высказываний, делают важное наблюдение: во второй смысловой части высказывания может быть и одно (первая реплика), и несколько сообщений (вторая реплика). Это еще одно звено в цепочке наблюдений за структурой высказывания, которое поможет увидеть в дальнейшем, как высказывание «разворачивается» в связный текст (см. раздел IV).

В разделе запланировано несколько письменных работ: изложение (упр. 54), сочинение по серии картинок (упр. 55) и сочинение по личным наблюдениям (упр. 56). Вероятно, учителя удивит такая «концентрация» заданий по работе с текстом в конце параграфа. Но это не случайно. Предполагается, что способ письма с пропусками на месте орфограмм слабых позиций к этому времени должен быть усвоен каж-

дым учащимся и может быть применен при конструировании собственных текстов. Если учитель считает, что способ «дырочного» письма у учеников сформирован в более сжатые сроки, он вправе изменить и время проведения письменных работ.

Для изложения выбран текст повествовательного характера. Он прост по событийной канве, по выбранной лексике и использованным синтаксическим конструкциям. (Это общие критерии при отборе текста для изложения во втором классе.) Поэтому не предполагается, что текст будет читаться более двух раз, не планируется предлагать его для устного пересказа, не имеется в виду проведение какой-либо беседы по вопросам. Перед чтением текста предупредим ребят, что им предстоит послушать рассказ, а затем записать его так, как удастся запомнить. После чтения уточним у детей, поняли ли они, о чем этот рассказ. Спросим ребят, хотят ли они перед самостоятельной записью послушать рассказ еще раз. После второго чтения пригласим записать рассказ по памяти, пропуская орфограммы слабых позиций.

Упражнение 55 предлагает запись (с пропусками орфограмм слабых позиций) самостоятельно сконструированного текста, передающего некоторую последовательность событий, отраженную в серии сюжетных картинок. Пригласим детей рассмотреть эти картинки по порядку (последовательность задана цифрами) и рассказать, о чем сообщает каждая из них. Так, помогая друг другу (сменяя друг друга), ученики расскажут о забавной истории, произошедшей с Сам Самычем. Завершается работа самостоятельной записью рассказа при соблюдении неременного условия — пропускать орфограммы слабых позиций.

Задание упражнения 56 предлагает записать рассказ о знакомом щенке. Понятно, что задание формулируется предельно просто, ведь пока не было наблюдений над признаками текста, над типами текстов. Да и анализировать письменные работы вместе с детьми пока преждевременно (нужно сперва создать инструмент для такого анализа — понять, что такое текст и как он должен быть устроен). Однако учитель может при желании прочитать несколько работ детей и уточнить, почему эти работы ему понравились более остальных («Ребята, по этому описанию щенка мы могли бы его нарисовать, не правда ли?», «Легко представить себе лохматого драчуна и непоседу по этому веселому рассказу...»).

Раздел III.

Позиционное чередование согласных звуков

Содержание и задачи раздела

Специально отобранные или сконструированные тексты предыдущих параграфов не привлекали преждевременного внимания детей к факту существующего в языке позиционного чередования согласных звуков. Теперь пришло время обнаружить такое чередование в изменениях одного и того же слова ([пруды] — [прут]) (з. 1, § 3) и задуматься над причинами этой мены согласных звуков. Так будет открыт первый фонетический закон для согласных звуков: не бывает в конце слова звонких парных согласных звуков. Значит, перед гласным встречаются оба звука из пары по звонкости-глухости, а на конце слова — только один звук из пары. Распространив понятие о сильных и слабых позициях на согласные звуки, позицию перед гласным ученики назовут *сильной*, а позицию парного согласного на конце слова — *слабой*.

Учитель должен понимать, что, знакомя учеников с позиционным чередованием звуков, он фактически дает простейшее представление о фонеме (ряде позиционно чередующихся звуков), хотя термин «фонема» пока не вводится. Обусловленное законами русского языка, не знающее исключений, позиционное чередование звуков не отражается на письме. Второклассникам известен закон письма, по которому ряд позиционно чередующихся звуков (фонема) обозначается одной буквой. С его помощью учащиеся выберут буквы для согласного звука [т] в слабой позиции и установят варианты его буквенного обозначения (буквами Д и Т).

Это эпизодическое обращение к закону русского письма дает возможность установить факт неотражения на письме позиционного чередования согласных звуков, парных по звонкости-глухости, т. е. обнаружить *всеобщность* и для позиционно чередующихся гласных звуков, и для позиционно чередующихся согласных звуков *закона русского письма*, по которому позиционно чередующиеся звуки обозначаются одной буквой — той, которой обозначается звук в сильной позиции.

Закономерное следствие такого вывода — обнаружение проблемного характера обозначения буквами согласных

звуков в слабой позиции (*орфограммы слабых позиций*) и распространение «письма с пропусками» на запись слов с орфограммами слабых позиций на месте согласных звуков, парных по звонкости-глухости. Узнав о первой слабой позиции согласных звуков, парных по звонкости-глухости (конец слова), второклассники откажутся обозначать буквами согласные звуки в слабых позициях и предложат отмечать их в буквенной записи прочерками. А это означает, что такое письмо стало осознанной необходимостью для ребят: они не хотят писать с ошибками и потому придирчиво пропускают в буквенной записи все места, где возможен выбор буквы.

Выявив факт позиционного чередования согласных звуков, осознав проблемность обозначения звуков в слабых позициях буквами, ученики начинают накапливать наблюдения о том, какие позиции для согласных звуков являются сильными, а какие — слабыми. Второклассники теперь не сомневаются в важности этой работы, они убедились, что знание признаков позиций, где возможны варианты буквенного обозначения, может уберечь от множества ошибок.

В результате наблюдений выясняется, что для согласных, парных по глухости-звонкости, любые звонкие и глухие звуки встречаются перед гласными звуками, сонорными согласными и звуками [в] и [в'] — следовательно, это сильные позиции. (Сравните: оба парных звука [з] и [с] появляются в одинаковых позициях: *коса — коза, сразу — зрачок, свой — звон.*)

Слабые позиции для согласных, парных по звонкости-глухости, — это позиции на конце слова или перед шумным согласным. Например, из пары звуков [з] и [с] на работу в конце слова выходит один глухой: [рос] (*рос*, много *роз*), перед глухим согласным — тоже только глухой звук [с]: *сказка* [скáска], перед звонким — только звонкий звук [з]: *сбор* [збор] — *разбой* [разбóй'].

Так ученики получают в свое распоряжение **четкие критерии для выделения орфограмм — знания о слабых и сильных позициях звуков**. Теперь, записывая слово с пропуском орфограмм слабых позиций, ученики выделяют все орфограммы независимо от того, в какой морфеме они находятся, соответствуют они произношению или нет.

Остановимся на тех вопросах, которые не сообщаются ученикам, но должны учитываться учителем в работе над разделом «Позиционное чередование согласных звуков».

В программе 2 класса рассматриваются сильные и слабые позиции гласных и согласных, парных по звонкости-глухости, но не упоминаются сильные (конец слова, перед гласными, перед задненебными согласными) и слабые (зубные перед мягкими зубными, мягкими шумными передненебными и мягкими губными) позиции для согласных, парных по твердости-мягкости. По методическим соображениям (стремление не перегружать программу) вопрос о позициях парных по твердости-мягкости согласных не ставится. Хорошо, если ученики будут «видеть» орфограмму «мягкий согласный перед мягким согласным» ([мóс'т'ик] — [брóс'т'и], *мостик — бросьте*; см. раздел I), но не предполагается уточнение того, сильная или слабая это позиция. Отметим лишь, что в учебнике третьего класса в одном из разделов «Для любознательных» есть статья, которая поможет при желании или необходимости разобраться в том, какие позиции для согласных, парных по твердости-мягкости, являются сильными, а какие — слабыми.

Пока останется за пределами программы и вопрос о непозиционных чередованиях звуков (*книга — книжек*). Напомним учителю, что непозиционные чередования не связаны с изменением позиций звуков и, в отличие от позиционных чередований, отражаются на письме. Грамматика, изучающая непозиционные чередования звуков, в словах *книга — книжечка* выделяют морфему *книг-*, представленную совокупностью морфов *книг-/книж-*, связанных морфологическим чередованием *г/ж*. Отметим также, что в пределах каждого морфа возможны позиционные чередования, не отражаемые на письме: *книга — нет книг* ([кн'йга] — [кнйк]), *книжка — книжек* ([кн'йшка] — [кнйжык]). Если наблюдательные ученики обнаружат непозиционные чередования до специальной работы с ними в разделе VII программы, учитель может предложить ребятам записывать встретившиеся чередования звуков, не связанные с изменением позиции, на отдельную карточку — этот богатый материал ляжет в основу будущего знакомства с непозиционным чередованием звуков.

Подведем итог. Основная цель раздела III «Позиционное чередование согласных звуков» программы — выявив важнейшие закономерности чередования согласных звуков в современном русском литературном языке, установить факт неотражения на письме позиционного чередования согласных звуков. Понимание закона русского письма станет

стимулом построения особой буквенной модели слова, на которой буквами будут обозначены только звуки в сильных позициях, а на месте орфограмм слабых позиций будут поставлены прочерки.

Достижение намеченной цели невозможно без последовательного решения ряда промежуточных задач:

1) поставить учебную задачу о возможности у согласных звуков сильных и слабых позиций;

2) установить факт неотражения на письме позиционного чередования согласных звуков, парных по звонкости-глухости, обнаружив тем самым проблемный характер обозначения буквами согласных звуков в слабой позиции;

3) установить признаки сильных и слабых позиций для согласных, парных по звонкости-глухости, и распространить «письмо с пропусками» на запись слов с орфограммами слабых позиций на месте согласных звуков;

4) поупражняться в письме с пропусками орфограмм слабых позиций.

Подробнее остановимся на каждой из выделенных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Постановка учебной задачи о возможности у согласных звуков сильных и слабых позиций

Организуем беседу на материале статьи «Какие звуки легче обозначить буквами?», предваряющей работу с § 3. После записи с пропусками орфограмм слабых позиций высказывания *По реке плывут большие плоты* внимание учеников обратим на «вредные» гласные звуки и «поислушные» согласные звуки. У «вредных» звуков возможно позиционное чередование, в слабых позициях звуки могут обозначаться разными буквами: чтобы не ошибиться, буквы на месте орфограмм слабых позиций надо пропускать — вот сколько хлопот доставляют гласные звуки! Иначе с согласными звуками. Какой звук слышишь, такой и пиши. Легко и просто! Почему так происходит? Возможно, оттого, что согласные звуки всегда в сильных позициях?..

Важный момент беседы. Надо дать возможность высказаться всем ученикам: и тем, кто допускает мысль о разных позициях согласных звуков, и тем, кто убежден в невозможности определения позиций согласных звуков.

«Нет, и быть не может, потому что под ударением находятся только гласные звуки», — скажут одни ученики. «Но ведь, определяя позиции звуков, мы выясняли, когда работают все звуки, а когда не все звуки могут выходить на работу. Давайте проверим, возможно ли это у согласных звуков», — возразят другие. (Возможно, об этом напомним учитель.) А раз мнения разделились, надо специально поработать, чтобы ответить на вопрос, есть ли у согласных звуков сильные и слабые позиции.

Вопрос фиксируется на доске и в тетрадах, например, в таком виде:

$$\left. \begin{array}{c} \square \\ \square \\ \square \end{array} \right\} - ?$$

Мотивационную часть работы можно построить несколько иначе, опираясь на те наблюдения, которые, не исключено, уже сделали второклассники. Возможно, при свободном письме (сочинение по картинкам, сочинение по собственным наблюдениям) ученики допускали ошибки, неверно обозначая согласные звуки буквами. Пригласим ребят задуматься над причинами этих ошибок. Все ли детям известно о согласных звуках и их обозначении буквами? Может быть, у согласных звуков, как и у гласных, есть сильные и слабые позиции и звуки в слабых позициях нельзя обозначать буквами по слуху? Обсудим с детьми, важно ли для них знать, есть ли у согласных звуков сильные и слабые позиции. Предположим, повлияет ли обнаружение различных позиций согласных звуков на способ записи слов с согласными звуками в слабых позициях. Конечно же, если обнаружим орфограммы слабых позиций, придется пропускать буквы и на месте согласных звуков. Вот как важно, оказывается, разобраться в том, бывают ли у согласных звуков слабые и сильные позиции! (Вопрос фиксируется на доске и в тетрадах.)

2. Не отражаемое на письме позиционное чередование согласных звуков

Очень важно, если совместно с учителем второклассники наметят план поиска ответа на этот вопрос: о сильных и слабых позициях гласных звуков узнали, когда обнаружили позиционное чередование гласных звуков и стали выяснять его причины. А чередуются ли согласные звуки? Если да — не связано ли это с их позицией в слове?

Работа организуется на материале задания 1. Сравнивая сделанные звуковые записи слов *годы* и *плуты*, выписывая из каждого изменения последний согласный звук, ученики обнаруживают замену одного согласного звука другим в изменении одного из слов:

[го́ды]	[д]	
[гот]	[т]	[д]//[т]

[плу́ты]	[т]
[плут]	[т]

Почему звук [д] заменился звуком [т] в изменениях слова [го́ды] — [гот]? Может быть, слово *год* — какое-то исключение и в других словах в конце может встречаться звук [д]? Проверим это: попробуем найти слова, у которых последний звук — звонкий [д]. Это задание лучше выполнять по группам: все подобранные детьми примеры *обязательно* обсуждаются. Если ученики произносят слово орфографически (например, [труд], [го-род]), учитель предлагает послушать, как правильно по-русски произносятся эти слова ([трут], [го́рат]). Так может ли встречаться в русских словах звонкий [д] в конце слова? На основе сделанных наблюдений ученики открывают для себя закон произнесения в конце русских слов согласных, парных по звонкости-глухости: не бывает в конце слова звонкого согласного [д] из пары по звонкости-глухости [д] — [т]. (Все говорящие по-русски учитывают этот фонетический закон, но немногие осознают это.) Если звук [д] не может появиться в конце слова, каким же звуком он заменяется? Может ли вместо звука [д] появиться какой-нибудь другой звук, кроме [т]? Например, звук [м] или [ш]... Конечно же, слово не разрушится лишь при таком чередовании согласных звуков, когда звонкий согласный звук чередуется с глухим парным звуком.

Учащиеся открыли возможность чередования друг с другом согласных звуков, парных по звонкости-глухости. Теперь предстоит выяснить, является ли это чередование позиционным. Иными словами, нужно узнать, бывают ли у согласных сильные и слабые позиции. Если и бывают, то эти позиции не определяются ударением. А чем же? Может быть, соседними звуками? Проверим: «соседи» слева — гласные звуки, «соседи» справа различаются — то есть гласный звук, то его нет. Так ученики обнаруживают две позиции согласных звуков: соглас-

ный перед гласным и согласный на конце слова. Понаблюдаем за особенностями этих позиций: сколько разных согласных звуков (из пары по звонкости-глухости) возможно в позиции перед гласным звуком, а сколько звуков возможно в другой позиции — в конце слова?

□ ○	□ .
[д]	[т]
[т]	

Если понадобится, напомним ученикам: в сильной позиции возможны любые звуки, а в слабой позиции работают не все звуки. В какой же позиции (перед гласным или на конце слова) возможны любые согласные звуки из пары по звонкости-глухости? В какой позиции несколько согласных звуков ([д], [т]) заменяются одним [т]? Какая из этих позиций сильная, а какая слабая?

Ответы на эти вопросы отразим в записи:

□ ○	□ .
[д]	
[т]	[т]
сильная позиция	слабая позиция

Сделано важное открытие: у согласных звуков есть сильные и слабые позиции. Пришло время подумать, как буквами обозначить на письме позиционно чередующиеся звуки. Учитель помогает ученикам записать изменения слов буквами, напоминая закон русского письма: позиционно чередующиеся звуки на письме обозначаются одной и той же буквой (звук в слабой позиции обозначают той же буквой, что и звук в сильной позиции). Так как сильная позиция согласных звуков (перед гласным) в словах *годы* и *плуты* известна, осталось обозначить буквами звуки в слабых позициях в изменениях данных слов. Итоговая запись имеет такой вид:

[го́ды]	[<u>д</u>]		го́ды
[гот]	[<u>т</u>]	[д]//[т]	год
[плу́ты]	[<u>т</u>]		плу́ты
[плут]	[<u>т</u>]		плу ^т

Проанализируем полученную запись. Какими буквами обозначаются звуки в сильных позициях? А какими буквами может обозначаться звук [т] в слабой позиции?



Являются ли орфограммами буквы, обозначающие звуки в сильных позициях? А буквы, обозначающие звуки в слабых позициях? Какие из этих звуков можно обозначать буквами по слуху, а какие — нет? Конечно же, по слуху нельзя обозначать буквами согласные звуки в слабых позициях, ведь возможен выбор букв при их обозначении. А как же тогда записывать слова с орфограммами на месте согласных звуков в слабых позициях? Дадим детям время посоветоваться друг с другом и выбрать способ безошибочной записи. Как правило, решение принимается учащимися очень быстро: надо обозначать звуки в слабой позиции не буквами, а прочерками. Так второклассники расширяют рамки орфограмм слабых позиций, распространяя это понятие и на буквы, обозначающие согласные звуки в слабых позициях.

3. Установление признаков сильных и слабых позиций для согласных, парных по звонкости-глухости

Выполнив первое задание § 3, ученики утвердительно ответили на вопрос о возможности у согласных звуков сильных и слабых позиций. Зачем же тогда в учебнике предложены следующие девять основных заданий?

По сравнению с заданием 1, где все выводы были сделаны на основании установления факта чередования парных согласных звуков [д] и [т], материал задания 2 позволяет убедиться в том, что все указанные наблюдения относятся к любым парам по звонкости-глухости, а значит, следует про-

пускать не только букву для обозначения звука [т] в конце слова, но и букву любого парного глухого согласного в слабой позиции. **Задание 3** приглашает в схематическом виде зафиксировать признаки обнаруженной сильной и слабой позиций согласных звуков.

Следующие пять заданий позволят ученикам не только открыть новую позицию для согласных звуков — парный согласный перед другим согласным (**задание 4**), но и установить различные характеристики ее, связанные с тем, какой именно согласный находится рядом с парным по звонкости-глухости: если этот звук глухой, то у парного по звонкости-глухости позиция слабая (**задание 5**), если звонкий парный — это тоже слабая позиция (**задание 6**), если звонкий непарный или звуки [в] и [в'] — позиция сильная (**задания 7–8**).

Задание 9 приглашает в схематическом виде показать отличительные признаки перечисленных позиций, а **задание 10** — подытожить все известное о позициях согласных звуков и проблемном характере обозначения согласных в слабой позиции.

Осознанное выполнение указанных заданий возможно лишь тогда, когда учащиеся понимают основания для выделения сильных и слабых позиций: если возможен любой звук (в данном случае — любой из пары по звонкости-глухости) — это сильная позиция; если же на работу выходят не все звуки (для парных по звонкости-глухости — или звонкий, или глухой из пары) — позиция слабая.

Подробнее остановимся на организации работы по материалам основных заданий 2–10.

Задание 2

Ученики не подозревают, что им еще не все известно о слабых и сильных позициях согласных звуков, поэтому, скорее всего, зачеркнут вопрос о возможности слабых и сильных позиций у согласных звуков:

$$\begin{array}{c} \square \\ \hat{\square} \\ \square \end{array} \} - ?$$

Вместо этого вопроса появится утверждение: $\square // \hat{\square}$.

Поэтому важно продумать мотивацию дальнейшего исследования. Вероятно, в самом общем виде вопрос, организующий дальнейшую работу, мог бы звучать так: *Все ли нам известно о позиционном чередовании согласных звуков?* (Все

ли знаем о □//□ ?) Прежде всего подумаем, чередуются ли со своими глухими парами другие звонкие согласные, кроме [д]//[т].

Пары изменений слов *дубы, супы, удавы, шкафы, луга, соки, тазы, усы* ученики записывают под руководством учителя: некоторым ребятам, ориентирующимся на буквенную запись слова, может понадобиться помощь учителя, приглашающего послушать, как произносится то или иное изменение. А вот последние согласные звуки из всех пар изменений ребята выпишут самостоятельно. Дадим время ученикам присмотреться к выделенным звукам. Что заметили второклассники? Во всех ли словах выписанные звуки одинаковы в обоих изменениях?

Послушаем ребят. Дополняя ответы друг друга, второклассники назовут те слова, где последние согласные звуки неодинаковы. Скажут, что в конце слова все звонкие согласные звуки чередуются со своими глухими парами. Отметят, что в конце слова не встречаются звонкие согласные из пары, назовут эту позицию слабой для парных согласных.

Так ученики ответят на вопрос о том, чередуются ли в конце слова все звонкие согласные звуки со своими глухими парами. Осталось уточнить у ребят, какие звуки — в слабых или сильных позициях — не следует обозначать буквами, и предложить ученикам возле звуковых записей пар изменений сделать буквенные, пропуская орфограммы слабых позиций.

Вот как будет выглядеть итоговая запись:

[дубы́]	[ḑ]	дубы́
[дуп]	[ṑ]	ду_
[супы́]	[ṑ]	супы́
[суп]	[ṑ]	су_
[уда́вы]	[ḃ]	уда́в_
[удаф]	[ḃ]	уда_
[шкафы́]	[ḑ]	шк_фы́
[шкаф]	[ḑ]	шка_
[луга́]	[ḡ]	луга́
[лук]	[ḡ]	лу_
[со́к'и]	[ḑ']	со́к_
[сок]	[ḑ]	со_

[тазы́]	[з]	т_зы́
[тас]	[ĉ]	та_
[усы́]	[с]	усы́
[ус]	[ĉ]	у_

Задание 3

Пригласим учеников рассказать роботу о признаках сильной и слабой позиции согласных звуков, чтобы Сам Самыч тоже мог пропускать буквы при обозначении согласных звуков в слабых позициях. Лучше это сделать в схематическом виде. Для этого, во-первых, следует уточнить, чередование каких именно звуков обнаружили ученики, и выбрать значок для согласных звуков, парных по звонкости-глухости. Во-вторых, нужно договориться, как именно на схеме будут показаны признаки разных позиций согласных звуков (перед гласным, в конце слова).



Задание 4

Продолжим наблюдения над позиционным чередованием согласных звуков. Подумаем, все ли позиции согласных звуков нам известны.

Записывая изменения слов *гудок* и *каток* звуками, выписывая из этих изменений предпоследние согласные звуки, ученики отмечают: в слове [гудо́к] — [гутк'и́] согласные звуки [д] и [т] чередуются. С чем связано это чередование? Проверим, одинаковы ли позиции этих звуков. В одном изменении ([гудо́к]) — известная нам сильная позиция (перед гласным звуком), а вот в другом изменении ([гутк'и́]) согласный находится перед другим согласным. Это какая-то новая позиция, которую мы сразу не можем назвать ни сильной, ни слабой. Надо проверить, все ли звуки из пары по звонкости-глухости могут работать в этой позиции. В сильной позиции в изменениях [гудо́к] и [като́к] работают и звук [д], и звук [т]. А в изменениях [гутк'и́] и [катк'и́] из пары [д] — [т] работает только один звук [т]. Значит, позиция перед согласным — это слабая позиция для согласных, парных по звонкости-глухости:

☒ ○	☒ □
[д]	[т]
[т]	
сильная позиция	слабая позиция

Теперь обе пары изменений нужно записать буквами. Дадим время ученикам посоветоваться и решить, какие звуки в буквенной записи следует обозначать буквами, а какие — прочерками. Итоговая запись выглядит так:

[гудóк]	<u>[д]</u> ○	гудó_
[гутк'й]	<u>[т]</u> □	гу_кй
[катóк]	<u>[т]</u> ○	к_тó_
[катк'й]	<u>[т]</u> □	к_ _кй

Покажем на схеме особенности новой слабой позиции согласных:



Задание 5

Ученики обнаружили новую позицию для согласных звуков, парных по звонкости-глухости, — перед другим согласным — и назвали ее слабой. Но окончательным считать этот вывод не стоит, ведь «сосед» у согласного, имеющего пару по звонкости-глухости, может быть различным — и звонким, и глухим. Проверим сначала, действительно ли у согласных, парных по звонкости-глухости, слабая позиция, если соседний звук — глухой.

Запишем звуками слова [мост], [шкóла], [лóшка], [лап-шá], [афс'áный'], [пч'óлы] и обнаружим, что перед глухими согласными в этих словах работают из пары только глухие согласные. Случайность это или закономерность? Проверим: поищем такие слова, в которых перед глухими согласными стояли бы звонкие звуки, у которых есть глухая пара. Задание может выполняться в группе, а все «находки» представляются для коллективного обсуждения. Самый быстрый и точный способ не согласиться с предложениями ребят (если

таковые последуют) — произнесение слова в соответствии с орфоэпическими нормами, при необходимости — запись слова значками звуковой транскрипции, что позволит обнаружить невозможность в русском языке сочетания согласных «звонкий парный перед глухим согласным». А если перед глухим согласным никогда не работают звонкие звуки из пары по звонкости-глухости, наверняка можно утверждать, что перед нами слабая позиция для этих звуков. Так как обозначение звуков в слабой позиции буквами является вариативным, следует в буквенной записи, как ученики и предлагали раньше, пропускать и эти орфограммы слабой позиции: *мо_*, *_ко́л_*, *ло́_к_*, *л_ _ша́*, *_ _ся́н_й*, *_ч?л_*.

Если кто-то из ребят сомневается в необходимости пропускать буквы на месте всех звуков в слабых позициях, обратим их внимание на то, что среди записанных слов есть такие, в которых один и тот же звук [ш] перед [к] обозначается разными буквами **Ш** и **Ж** (*шко́ла*, *ложка́*). Если обозначать звуки в слабой позиции по слуху, слова непременно будут написаны с ошибками. Это убедительный аргумент для сомневающихся в необходимости пропускать орфограммы слабых позиций.

В заключение уточним характеристику второй слабой позиции (перед глухим звуком) согласных на схеме:



Задание 6

Теперь проверим, какая позиция у согласных, парных по звонкости-глухости, перед звонким согласным.

В словах [изба́], [збой], [пиджа́к], [кагда́], [разгада́?], [абза́р] обращаем внимание на стечение согласных звуков: звонкий согласный, имеющий глухую пару, стоит перед звонким согласным из пары по звонкости-глухости. Обязательно ли для русского языка такое сочетание согласных звуков «звонкий парный перед звонким парным»? Поиск слов, в которых перед звонким парным стоял бы глухой парный, завершается достаточно быстро: нет и не может быть в русском языке слов с таким сочетанием согласных. Получается, перед звонким парным в русских словах работают не все согласные звуки из пары по звонкости-глухости, а только звонкие. Теперь можно с уверенностью сказать: это слабая позиция для согласных звуков и уточнить характеристику этой позиции на схеме (третья слабая позиция согласных):



Задание записать слова с пропусками орфограмм слабых позиций дети могут выполнить в группах. Очень важно при проверке работы установить, пропустили ли дети буквы на месте вновь найденной слабой позиции согласных звуков: __ба́, бой, п__жа́, к__да́, р__г__да́ь, __зо́р.

Если кто-то из ребят отказывается пропускать буквы на месте всех звуков в слабых позициях, обратим их внимание на то, что один и тот же звук [з] в одной и той же позиции обозначается разными буквами (*изба, сбой*) — следовательно, выбирать буквы по слуху нельзя, это орфограммы слабых позиций.

Задания 7 и 8

Осталось выяснить, перед любым ли звонким согласным позиция согласного, парного по звонкости-глухости, является слабой.

Записывая звуками слова из задания 7 (можно добавить еще одну пару слов *крот — грот*, чтобы перечень сонорных звуков был полнее), второклассники с удивлением обнаруживают, что перед некоторыми звонкими согласными звуками работает не один звук из пары по звонкости-глухости, а оба звука из пары. Получается, что перед этими звуками для парных согласных — сильная позиция. Что же общего у звуков [й'], [л], [м'], [н], [р], перед которыми встречаются оба звука из пары по звонкости-глухости? Оказывается, у сонорных нет глухих парных звуков. Выбрав специальный значок для обозначения звонких непарных звуков, можно показать новую сильную позицию для парных согласных на схеме:



Продолжение разговора о новых сильных позициях согласных, парных по звонкости-глухости, ожидает второклассников при выполнении задания 8. После записи звуками слов этого задания проанализируем особенности первых согласных звуков в этих словах: это парные по звонкости-глухости согласные звуки. Очень важно, чтобы сами ученики сделали вывод о том, что это позиция сильная для парных звуков (работают оба звука из пары). Удивительно, но факт: перед звонкими парными звуками [в] и [в'] для парных согласных позиция сильная. Предложим ученикам в группах подумать над обозначением на схеме признаков этой сильной позиции.

Задание 9

С помощью составленных схем позиций согласных, парных по звонкости-глухости, ученики заполняют таблицу для Сам Самыча:

Сильная позиция	Слабая позиция
☒ ○	☒ .
☒ ☒	☒ ☐
☒ [в]	☒ ☒ (кроме ☒ , [в])

Нельзя ли ту же информацию записать несколько короче? (Пусть второклассники сравнят свои схемы и общую схему для второй и третьей слабых позиций, предложенную Алешей.) Конечно, Алешина схема верна, она гораздо экономнее, но, возможно, ученики не захотят что-либо изменять в составленной таблице. Предоставим им право решить этот вопрос самостоятельно. Главное, в чем убедились ученики: одну и ту же информацию можно представить по-разному — более развернуто или более сжато.

Задание 10

Подведем итог важного исследования возможности у согласных звуков сильных и слабых позиций. Ученики убедились, что согласные звуки, парные по звонкости-глухости, чередуются друг с другом в различных позициях, что согласные звуки не всегда можно обозначать буквами по слуху: согласные буквы тоже могут быть орфограммами, если обозначают согласные звуки в слабых позициях.

4. Упражнения в письме с пропусками орфограмм слабых позиций

Следующая задача раздела «Позиционное чередование согласных звуков» — отработать запись слов и высказываний с пропусками орфограмм слабых позиций.

Упражнения § 3 обеспечивают поэтапную работу по организации письма с пропуском каждой новой обнаруженной орфограммы слабой позиции: от работы с отдельными словами до записи под собственную диктовку текста (заданного или собственного) с пропуском орфограмм слабых позиций.

Вот, например, какого типа задания предлагаются ученикам, которые узнали о двух разных позициях согласных — перед гласным и на конце слова. Сначала перед составлением

буквенной записи ребята записывают слово звуками, отмечая в транскрипции особыми значками все звуки в слабой позиции, на месте которых в буквенной записи появятся прочерки (упр. 58, 61–63). Затем ученики записывают буквами словосочетания или высказывания без предварительного составления звуковой записи (упр. 64–65). И как диагностика успешности предыдущей работы — письмо по памяти небольших стихотворных отрывков (упр. 66–67). При этом ученики запоминают лишь сам текст, а не его орфографический облик, ведь учащимся предстоит записать данные отрывки с пропусками всех орфограмм слабых позиций, выделяя эти орфограммы непосредственно в процессе письма.

Как только ученики узнают о новой для них слабой или сильной позиции, весь путь стоит пройти снова: на некоторое время нужно вернуться к звуковой записи слова, а затем отказаться от ее составления, пропуская орфограммы слабых позиций по ходу записи буквами слов и высказываний.

Обращаем внимание на большое количество упражнений, предназначенных для записи стихотворного или прозаического текста по памяти (упр. 66, 67, 73, 74, 78, 81, 83, 87). Успешная работа при выполнении этих упражнений — залог того, что в основном умение писать под собственную диктовку с пропусками орфограмм слабых позиций сформировано. Только теперь пришло время включить это умение в более сложное действие — конструирование собственного текста и запись его с пропусками орфограмм слабых позиций — как освоенную операцию (упр. 86, 90, 91).

Чтобы исключить сбой в работе из-за долговременного припоминания детьми признаков сильных и слабых позиций звуков, предлагаем простой методический прием, позволяющий избежать заучивания позиций звуков: по мере выделения слабых и сильных позиций гласных и согласных звуков ребята заносят сведения о них с помощью специальных значков на отдельную карточку, которой пользуются постоянно, и дома, и в классе. Многократное обращение к карточке вскоре становится ненужным, записанное на ней хорошо запоминают все ребята. К тому же ученики избавлены от постоянной боязни что-то забыть: если возникла необходимость, всегда можно обратиться к карточке «Сильные и слабые позиции согласных звуков».

Обращаем внимание учителя: при выполнении упражнений § 3 отдельные ученики могут игнорировать задание пропустить орфограммы слабых позиций. Попытаемся понять,

почему это происходит. Вероятнее всего, потому, что ребенку кажется, что для любой слабой позиции он может найти сильную. Попробуем переубедить этого ученика: предложим ему проверить орфограммы, например, в словах *спуск, стыковка, сдать*. Из семи согласных звуков в слабой позиции проверить по сильной позиции и обозначить буквой ученику по силам только в одном случае (*спуск* — *спуски*). Выходит, о проверке орфограмм слабых позиций второкласснику еще не все известно, потому преждевременно писать без пропусков эти да и многие другие слова (*пу _ , _ т _ ко _ к _ , _ да _ ь*).

Специально следует обсудить с учениками некоторые вопросы о целесообразности пропусков тех или иных букв. Например, в упражнении 58 обсуждается, стоит ли пропускать мягкий знак при записи с пропуском орфограмм слабых позиций слова *тетрадь*. Предпочтение отдается варианту, в котором мягкий знак указывается в буквенной записи — ведь проблемным является не обозначение твердости-мягкости последнего согласного в этом слове (нет сомнений в мягкости последнего звука, значит, ее нужно обозначить), а выбор буквы для обозначения парного по звонкости-глухости согласного звука в слабой позиции.

Записывая высказывания упражнения 65, ученики часто пропускают последнюю букву при записи слов *серых, острых, интересных* и т. п., объясняя пропуск позицией звука (в конце слова). Необходимо напомнить ребятам, что позиционное чередование они наблюдали у согласных звуков, парных по звонкости-глухости. Что же касается согласных звуков, не имеющих звонких или глухих пар, им не с чем чередоваться, значит, они всегда находятся в сильных позициях и обозначаются буквами по слуху.

Сказанное не относится к тем парным согласным звукам, которые стоят перед непарными звуками — их позиция может быть различной. Например, в слове *обход* ([апхóт]) звук [п] находится в слабой позиции (парный перед глухим согласным — знак сонорного), а в слове *обнять* ([абн'át']) звук [б] — в сильной позиции (перед сонорным [н']).

Как только второклассники познакомятся с последней сильной позицией для согласных, парных по звонкости-глухости (перед [в] или [в']), некоторые из них начинают переносить представление о сильной позиции на сами звуки [в] и [в']. Поможем этим ребятам вспомнить, что звуки [в] и [в'] в конце слова или перед глухим согласным заменяются глухими парами ([л'óфк'ий'], [броф']), а значит, могут быть

и в слабой позиции. Потому при выполнении упражнения 82 обозначать звук [в] в слове *ввёл* буквой можно (перед [в] — сильная позиция), а в слове *вбросил* — нельзя (парный перед звонким парным).

Частой ошибкой при письме с пропусками является обозначение в служебных словах буквами звуков в слабых позициях. Ученики уже обращали внимание на слитное произношение служебных слов со словом-названием (фонетическое слово). Этой слитностью произношения определяется и позиция предлога, например, в словах *через реку* (упр. 81), *в лесу* (упр. 88), *в дубняке* (упр. 88). Записав фонетические слова звуками [в гарáх], [в л'исý], [ч'ир'из р'эку], [в дубн'ик'э], ученики сделают вывод: служебное слово находится в сильной позиции в словах *в л_су* и *ч_р_з рéку* (перед сонорными звуками). В остальных случаях необходимо обозначить этот звук прочерком (не перед сонорным): *_г_ рáх*, *_дубн_кэ*.

Еще одно интересное наблюдение предстоит сделать ученикам. Наличие одного ударения у предлога со словом-названием являлось причиной пропуска букв на месте орфограмм слабых позиций в служебных словах (*н_ дáч_*), это же единое ударение должно быть основанием для пропуска гласных букв в словах-названиях *зá ночь*, *íz лесу* (упр. 73): *зá н_чь*, *íz л_су*.

Учителю важно учитывать и такой момент: именно педагог задает образец письма с пропусками. От того, как быстро, четко и аргументированно работает у доски учитель, зависит и уровень овладения письмом с пропусками его учениками. Готовясь к урокам по данной теме, учитель должен предварительно дома записать все слова и высказывания, с которыми предстоит работать в классе, с пропусками орфограмм слабой позиции. Такая подготовительная работа учителя — залог будущей успешной работы его учеников.

Что же должны знать и уметь ученики в результате работы над разделом III «Позиционное чередование согласных звуков» программы? Во-первых, ученики должны уяснить закономерности произношения русских слов (невозможность появления некоторых звуков в определенных позициях, с чем и связано позиционное чередование звуков). Во-вторых, дети должны осознать особенности обозначения чередующихся звуков на письме (буква на месте звука в слабой позиции является орфограммой, обозначать этот звук по слуху нельзя). И — как результат этих знаний — второклассники должны уметь выделить (т. е. обозначить прочерками) все орфограммы слабых позиций практически в любом слове или высказывании.

Контрольные задания

Контрольные задания данного раздела аналогичны контрольным заданиям предыдущего раздела.

Контрольное задание 1 — диктант для проверки сформированности умения писать с пропусками орфограмм слабых позиций (как гласных, так и согласных). Чтобы у учителя была возможность выбора, предлагаем еще один текст диктанта:

Скоро зима

Мороз сковал ледком лужи на лесных дорожках. Зябко стало дубкам и берёзкам. Холод загнал в норки зверьков. Пташки спрятались в гнёздышки.

При выборе одного из двух текстов для диктанта следует учитывать, что при соотносимом количестве слов (23 слова в первом тексте и 21 — во втором) второй текст более насыщен орфограммами слабых позиций (34 орфограммы слабых позиций в первом диктанте, 42 — во втором).

Если текст второго диктанта написан с пропусками орфограмм слабых позиций безошибочно, запись в тетрадях учеников имеет такой вид:

ко́р з ма́

*М ро́ _к ва́л л _ко́м лу́ж н _л_сных д ро́_к_х.
Зя_к _та́л ду_ка́м _б_рё_к_м. Хо́л _з_гна́л в но́рк_
зв_рько́_. та́_к_ _п_ря́т_л_ _ь_ _гнё_д_ _к_.*

Подумаем, как выставить отметки за выполненную учащимися работу. Если из 42 пропусков безошибочно сделаны 39–40, это очень хороший результат, и ребенок заслуживает высокой отметки. Если количество безошибочных пропусков несколько ниже — 30–38, но верно выполнено не менее трех четвертей работы, думается, ученик заслуживает отметки «хорошо». Более низкую отметку получит ребенок, у которого от 10 до 30 правильно поставленных пропусков (т. е. верно выполнено от одной до трех четвертей работы). Вероятно, заслуживает неудовлетворительной отметки запись, где менее 10 правильно сделанных пропусков.

По-прежнему каждая неправильно написанная буква на месте возможного пропуска должна быть засчитана ученику

как ошибка. (Ребенок должен быть в ответе за сделанный выбор.) Вероятно, придется снизить отметку, если появились необоснованные пропуски букв (при обозначении непарных звуков или при обозначении парных по звонкости-глухости перед гласными, сонорными и [в]).

Конечно, работа проводится не ради отметки. Главное, чтобы сами учащиеся (и учитель, конечно) убедились в том, что стали орфографически зоркими, потому что умеют «видеть» и пропускать по ходу письма подавляющее большинство орфограмм слабых позиций.

Контрольное задание 2 — диагностическое, позволяющее понять, разграничивают ли ученики мену звуков в разных словах и чередование звуков в одном слове. Если учитель захочет предложить ученикам такую работу по вариантам, приведем списки слов для каждого из вариантов.

Вариант 1		Вариант 2	
[сток]	— [стага́]	[гот]	— [го́ды]
[сток]	— [стол]	[гот]	— [гол]
[броф']	— [бро́в'и]	[нош]	— [нажы́]
[броф']	— [брос']	[нош]	— [нос]

Предполагается, что из первого варианта второклассники выпишут пары изменений [сток] — [стага́] и [броф'] — [бро́в'и], так как именно в этих изменениях звуки меняются в связи с изменившейся позицией. Что же касается пар слов [сток] — [стол] и [бров'] — [брос'], назвать последние согласные звуки позиционно чередующимися нельзя, во-первых, потому, что эти звуки сравниваются не в одном слове, а в разных словах, а во-вторых, потому, что последние согласные звуки находятся в одной и той же слабой позиции.

Если с результатами предыдущего диагностического задания учитель постоянно работал, велика вероятность правильного выполнения этого задания большинством учащихся, что станет гарантией сформированности у учащихся понятия позиционного чередования звуков.

Развитие речи

Продолжается работа над выразительным чтением диалога. Ученики знакомятся еще с одним элементом диалога — *словами автора* (упр. 59), обращают внимание на знаки препинания, которыми слова автора отделяются от реплик

собеседников, учатся читать слова автора с поясняющей интонацией.

Продолжаются наблюдения и над количеством сообщений во второй смысловой части высказывания. Выделяя смысловые части в заданных высказываниях упражнений 65, 69, 75, 84, 85, 87, 88, ученики в некоторых высказываниях (упр. 84, 87) вновь обнаруживают наличие двух сообщений во второй их смысловой части. Напомним: на основе этих наблюдений дети уже в следующем разделе смогут сконструировать из одного высказывания простейший связный текст.

Знания учеников о причинах позиционного чередования гласных и согласных звуков дают возможность продолжить разговор о рифме в поэтической речи (упр. 73). Теперь уже второклассникам под силу самим объяснить, почему поразному написанные концы слов звучат одинаково.

Требования к изложению (упр. 86), сочинениям по серии сюжетных картинок (упр. 90) и по собственным наблюдениям (упр. 91) аналогичны подобным работам предыдущего раздела.

Раздел IV.

Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря

Содержание и задачи раздела

Ученики сделали очень важный и серьезный шаг на пути к грамотному письму — они научились видеть проблемные для написания места, писать с пропусками букв на месте орфограмм слабых позиций. Возможно, на первых порах овладения письмом с пропусками первоклассники испытывали некоторые трудности, но затем эта работа стала более походить на игру-соревнование: «А я заметил еще одну орфограмму..., ее надо пропустить!», «А у меня еще один пропуск в слове, потому что...» — то и дело слышалось в классе при записи текста с пропуском орфограмм слабых позиций. Трудности позади, и все нетерпеливее становятся ребята: «Когда же мы узнаем, как проверять орфограммы? Когда сможем писать без пропусков букв?» Обратите внимание: не учитель тщетно призывает учеников проверять написание «сомнительных» букв, а сами первоклассники, выделяя проблемные

для написания места в буквенной записи (орфограммы), все настойчивее обращаются к учителю: «Мы хотим писать, как взрослые, без пропусков! Хочется научиться «латать дырки» в словах! Когда же мы сможем проверять орфограммы слабых позиций, а не обозначать их прочерками?» Счастливые минуты для педагога! Не надо убеждать учеников в важности проводимой работы, дети сами заинтересованы в движении вперед, в получении новых знаний, которые стали для них жизненно необходимыми.

Первый способ, который позволит ученикам проверять орфограммы слабых позиций, — проверка этих орфограмм по орфографическому словарю. Орфографический словарь с этих пор станет незаменимым помощником для ребят. Но сначала предстоит открыть его секреты: как найти нужное слово? Зачем на отдельных карточках выписывать все русские буквы в алфавитном порядке? Как искать слово, если не известна буква на месте орфограммы?

Когда секреты орфографического словаря открыты и слово найдено, нужно записать это слово в тетрадь безошибочно. Ученики уже знакомы с правилами списывания, но до сих пор они списывали слова и высказывания, произношение и написание которых совпадали. Теперь нужно научить второклассников списывать *любые* слова (затем — и высказывания), написание которых как соответствует, так и противоречит произношению. Безошибочное списывание таких слов станет возможным, если в известные детям правила письма по готовому образцу ввести орфографическое чтение (особое чтение слова, при котором на месте орфограмм слабых позиций произносятся звуки, равные букве).

Возможно, некоторым учителям последовательность действий при списывании кажется и без того громоздкой, а само письмо по готовому образцу — томительным и малоэффективным. «Стоит ли «утяжелять» алгоритм списывания орфографическим проговариванием? Так ли уж оно необходимо?» — вот закономерные вопросы, на которые прежде всего хочется найти ответ многим учителям. Но не будем торопиться с выводами, давайте понаблюдаем за собственными действиями, когда мы встречаемся с незнакомыми для нас словами. Прочитайте одну из словарных статей:

Плиогиппус — род вымерших трехпалых лошадей, обитавших в плиоцене в степях Северной Америки. Потомок меркигиппуса и предок более поздних лошадей. (Большая советская энциклопедия на www.dic.academic.ru.)

Обратили внимание: наш взгляд дольше обычного прикован к впервые встретившемуся слову, губы как будто проговаривают по слогам. Затем быстрое, почти не контролируемое нами чтение знакомых слов — до тех пор, пока новое слово не привлечет нашего внимания: снова необходима пауза, проговаривание по слогам (вслух или про себя), может быть, даже повторное чтение незнакомого слова. Так читают взрослые люди. Но для ребенка, недавно научившегося читать, орфографический облик даже знакомых слов — это загадка. Чтобы записать слово (высказывание), ученик должен запомнить его «буквенную одежду». Именно этому запоминанию помогает орфографическое чтение и повторное орфографическое проговаривание.

Встретив то или иное слово при списывании несколько раз, ученик уже с легкостью может проговорить его орфографически (извлекая из произвольной памяти его орфографический облик), т. е. правильно продиктовать себе и при свободном письме. Оказывается, что правильно организованное списывание лежит в основе формирования орфографического навыка. Понятно, что списывание типа перерисовывания (по буквам, по слогам) не приведет и не может привести к такому же результату.

Так как источником орфографической информации должна стать для учеников не только книга-справочник, но и любая книга, учитель помогает детям уточнить алгоритм списывания из книги, включив в него орфографическое чтение (упр. 118). Отметим сразу, что действительная цель обучения списыванию заключается в овладении особым способом *смыслового чтения, включающего в себя орфографическую ориентировку* в читаемом тексте. Такое совмещение при чтении смысловой и орфографической ориентировки в тексте обеспечит формирование орфографического навыка. А специально организованное списывание является именно той формой работы с печатным текстом, в рамках которой ставится и задача на понимание текста, и задача на запоминание его орфографической формы¹.

Так как работе по списыванию в программе придается особое значение, в учебник включена большая серия упражнений, предназначенных для отработки алгоритма письма

¹ Подробнее об этом см.: Репкин. В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В. В. Репкин // Начальная школа. — 1999. — № 7.

по готовому образцу (упр. 119–148). Эти упражнения лучше выполнять в рабочей тетради, специально предназначенной для того, чтобы исключить перерисовывание букв, слогов, слов, — такое перерисовывание никак не способствует формированию орфографического навыка.

Таким образом, цель раздела IV «Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря» программы — научить детей заполнять пропуски орфограмм слабых позиций с помощью печатного образца. Для достижения этой цели нужно решить следующие промежуточные задачи:

1) познакомить с назначением орфографического словаря и приемами работы с ним;

2) установить последовательность действий при списывании слова из орфографического словаря и сформировать умение выполнять установленную последовательность;

3) обнаружив свойство печатного текста быть источником орфографических написаний, уточнить алгоритм письма по готовому образцу и сформировать навык его применения.

Последовательно остановимся на решении каждой из выделенных промежуточных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Знакомство с назначением орфографического словаря и приемами работы с ним

Наступило долгожданное для учеников время — время заполнения пропусков на месте орфограмм слабых позиций. Ученики в ходе организованной учителем на материале статьи «Как искать секрет?» беседы еще раз уточняют, почему нельзя писать буквы на месте орфограмм слабых позиций по слуху (возможен выбор букв), и охотно принимают задачу узнать в специальной книге — орфографическом словаре — написание слова *с_крет_ (секреты)*. Учитель предлагает детям воспользоваться лежащими на парте орфографическими словарями и найти нужное слово. Ребята листают словари, проходит минута, другая, третья, пока ученики осознают, что не так-то просто найти слово в словаре. Оказывается, у словаря есть свои секреты, нужно попытаться их узнать, а потом уже искать в словаре то или иное слово.

Работа организуется на материале основных заданий § 4. Пусть ученики прочитают первые десять слов в словаре и

выяснят, с какой буквы они начинаются. Затем читаются последние десять слов в словаре — все они тоже начинаются с одной буквы. Почему слова, начинающиеся с буквы **А**, помещены в начале словаря, а слова, начинающиеся с буквы **Я**, — в его конце? Конечно же, слова в словаре расположены в алфавитном порядке — это и есть главный секрет словаря.

Все ли ребята помнят последовательность букв в алфавите? Не беда, если кто-то позабыл, — учитель вывешивает таблицу, где все русские буквы расположены в алфавитном порядке. Глядя на таблицу, ребята с легкостью отвечают, какое слово в словаре находится раньше: *виноград* или *секреты*? *звезда* или *секреты*? *лекарство* или *секреты*? *ракета* или *секреты*? *телевизор* или *секреты*? Вот и выяснили: слово *секреты* находится после слов, начинающихся с буквы **Р**, но перед словами, начинающимися буквой **Т**. Однако слов, начинающихся с буквы **С**, в словаре много — неужели придется читать все слова? Конечно же, нет: ведь слова, начинающиеся с одной буквы, в словаре расположены с учетом алфавитной последовательности второй, третьей и т. д. букв. Какая же вторая буква в слове *с_крет_*? **И** или **Е**? Но это мы и хотим узнать. Значит, придется проверить, есть ли это слово среди слов на **СИ**- и среди слов на **СЕ**-. Но вот слово найдено: ребята радостно сообщают, что пишется оно с буквой **Е**. Учитель сомневается, просит прочесть слово из словаря (*секрет*), напоминает, что нужно было отыскать его изменение *секреты*. Так какое из изменений слова написано в словаре — то, которое называет один предмет, или то, которое называет много предметов? Вот и открыт еще один секрет словаря: в нем слова, называющие предметы, даны в единственном числе.

Учитель должен хорошо понимать, что нахождение слов в орфографическом словаре — кропотливое дело для детей. И от педагога зависит, будет ли эта работа проходить крайне медленно или во все более быстром темпе, весело, даже азартно. Как показывает опыт, идеальный вариант — это одинаковые словари у всех детей: ученик, первым нашедший слово, сообщает одноклассникам номер страницы, столбика и т. д. Если словари — собственность детей, на уроке труда (или с помощью родителей) необходимо сделать буквенный указатель (например, используя наклеенные картонные полосочки). К тому же у каждого ребенка на парте должна быть карточка с перечнем букв русского алфавита — ученик

должен быть избавлен от боязни забыть последовательность букв. При работе с орфографическим словарем плодотворна и работа парами: нашел слово сам — помоги отыскать и товарищу (своеобразным сигналом окончания парной работы — взявшись за руки и поднимая их вверх — дети сообщают о выполнении задания).

2. Установление последовательности действий при списывании слова из словаря

Обучаясь находить нужное слово в орфографическом словаре, ученики одновременно должны научиться списывать из словаря найденное слово. Казалось бы, чему тут учиться? Прочитал — запиши. Вот и предложим ребятам найти в орфографическом словаре, например, слово *тетрадь*, прочитать его, затем закрыть словарь и написать слово без ошибок. Опыт показывает, что результаты работы не обрадуют учителя и некоторых детей. Зато время не потрачено даром: ученики убедились, что им не все известно о том, как списывать слова из словаря. Хотят ли дети не допускать ошибок при списывании? Тогда придется этому специально учиться.

Работа строится на материале упражнения 94. Прежде всего, чтобы не забыть, какое слово надо искать в словаре, запишем его с пропуском орфограмм слабых позиций (шаг 1):

т_тра_ь

Следующие шаги — это работа с орфографическим словарем: поиск и чтение слова, подчеркивание орфограмм и — очень важный момент — орфографическое чтение. Все ребята, обучаясь читать, начинали с орфографического чтения. Затем оно постепенно заменялось чтением произносительным. Теперь учителю предстоит искусственно формировать действие *орфографического чтения*. Можно ли было раньше вводить в алгоритм списывания орфографическое чтение? Припомним, что в первом классе ученикам могли быть предложены только такие слова и высказывания, в которых не было несовпадений между произношением и написанием, т. е. до сих пор чтение по необходимости было произносительным. Теперь же практически любой, а не специально сконструированный текст может быть предложен для списывания, следовательно, учащимся предстоит орфографически читать слова и высказывания, которые этот способ не задают. Значит, нужно показать ученикам разницу между орфографическим и орфоэпическим чтением. Чтобы записать

слово без ошибок, учитель предлагает читать его по-особому и сам задает образец орфографического чтения, при котором на месте орфограмм произносится звук, соответствующий букве. Сравните:

[т'итрат'] — орфоэпическое чтение (как надо говорить);

[т'этрад'] — орфографическое чтение (как надо себе диктовать).

Вместе с учителем читая слова орфографически, ученики должны осознать главное: пока не выделены все орфограммы, невозможно узнать, в каком именно месте слова надо прочесть звук, соответствующий букве.

Итак, слово прочитано по слогам орфографически. Учитель предупреждает, что записывать слова ученики будут по памяти, не заглядывая в образец, под собственную диктовку, а диктовать себе нужно орфографически — в точном соответствии с орфографическим образцом. Поэтому нужно быть предельно внимательными при подготовке к такой работе, и тогда следующие задания (пункты 4–7), выполняемые без помощи словаря, ученики сделают быстро и правильно: закрыв словарь или прикрыв слово ладошкой, дети повторяют слово орфографически по слогам, возьмут ручки и во время записи будут точно так же диктовать сами себе: по слогам, орфографически. После записи проверяется, все ли буквы в слогах на месте (послоговая проверка), и подчеркиваются орфограммы.

Итоговая проверка (шаг 8) — обращение к словарю: уточняется, одинаковые ли буквы на месте орфограмм в словаре и в тетради.

В указанной последовательности действий восемь шагов, из которых только один — пятый — запись слова (*исполнительский этап*). Зачем же нужны четыре предыдущих шага? Это *подготовительная* работа к письму под собственную орфографическую диктовку. А три завершающих шага представляют собой *контрольно-оценочный* этап работы.

Этой последовательностью действий учащиеся овладевают при выполнении целого ряда упражнений (упр. 95–106, 108–109, 111–117). Так у второклассников развивается умение записывать слова без пропусков орфограмм слабых позиций, пользуясь авторитетным источником орфографической информации.

На всех этапах списывания слово читается, орфографически проговаривается и диктуется каждым учащимся вслух. Рабочий шум при этом неизбежен — пусть он не пугает педа-

гога: дети приучаются говорить вполголоса, чтобы слышать себя и не мешать соседу.

Обратим внимание учителя на некоторые особенности формирования орфографического чтения. Если говорить об орфографическом чтении слов с орфограммами сильных позиций, то прочесть звук, соответствующий букве, не всегда возможно. Как быть, например, со звукосочетанием [щ'о] в словах *щётка* и *трещотка*? Как орфографически прочесть слова *меч* и *беречь*? К сожалению, это невозможно. Поэтому предложим детям запоминать, как именно пишется подобная орфограмма в конкретном слове, а при произношении подсказывать себе орфографически важное место, выделяя голосом слог с такой орфограммой.

Зато слова с удвоенными согласными можно и нужно читать орфографически, относя один согласный звук к одному слогу, а второй — к другому слогу: *ал-ле-я, трол-лейбус*. Если же удвоенными согласными слово заканчивается, договоримся с учениками произносить отдельно каждую из удвоенных согласных: *клас-с, грам-м*.

3. Уточнение алгоритма письма по готовому образцу при списывании высказываний

Приобретенный навык списывания отдельных слов из словаря помогает перейти к списыванию целого высказывания (последовательность этой работы указана в упражнении 118). Такая работа начинается с чтения высказывания и его повторения (без обращения к книге). Затем подчеркиваются все орфограммы (карандашом в рабочей тетради для безукоризненного овладения этим алгоритмом) и все высказывание читается орфографически. Теперь повторяется (уже по памяти) все высказывание (орфографически, по слогам). Так же, проговаривая по слогам орфографически, ученик диктует себе все высказывание. Дописав последнее слово и поставив нужный знак препинания, ученик выполняет послоговую проверку и подчеркивает орфограммы. Снова, уже в последний раз, следует обратиться к образцу. В образце и в тетради подчеркнуты орфограммы — надо сверить, одинаковы ли они. Утвердительный ответ означает безукоризненно выполненное задание.

Опыт работы показывает: нужно разрешить пользоваться карточкой «Как я буду списывать», где указана последовательность действий при списывании (чтобы ученик не опасался, что память подведет). Конечно, через некоторое время

(оно индивидуально для каждого ребенка) дети настолько овладеют последовательностью действий, что перестанут нуждаться в помощи этой карточки.

Следует почаще практиковать парную работу при списывании: один ученик работает по алгоритму, другой следит (по карточке), не пропущен ли какой-то шаг в работе, и своевременно корректирует действия товарища.

При анализе допущенных ошибок при списывании учитель может предложить ребятам поставить знак «Особое внимание» (например, такой — !!!) возле тех пунктов алгоритма, которые, очевидно, были опущены учеником или сделаны без должной тщательности. Например, пропуск слова, его перестановка, лишнее слово, как правило, следствие невыполнения пункта 1 плана. Запись слова с ошибкой означает, скорее всего, отсутствие орфографического чтения и орфографического проговаривания, потому выбранный знак ставится возле соответствующих пунктов алгоритма. Это означает рекомендацию ученику не пропускать, а, наоборот, особенно тщательно выполнять именно данные этапы работы.

С этого времени и практически до конца второго класса работа по списыванию должна привести к усвоению всеми учениками указанной последовательности действий. Конечно же, пройдет не один урок, прежде чем учитель убедится: все дети списывают, выполняя требования алгоритма, т. е. все пишут *по памяти*, диктуя себе высказывание (или его часть) орфографически. С этого времени работу можно переносить на внеурочное время.

Если дети работают в рабочей тетради, задавать списывание на дом можно гораздо раньше, нежели это происходит при списывании из учебника. Дело в том, что рабочая тетрадь устроена таким образом, что крайне утомительно, практически невозможно подсматривать, как пишется то или иное слово. Гораздо проще работать так, чтобы не приходилось переворачивать листок тетради, на обороте которого напечатан списываемый текст, т. е. запоминать как смысл высказывания (с учетом определенной последовательности слов), так и его орфографический облик, и *диктовать себе по памяти*. Обращаем внимание учителя, что серия тетрадей по списыванию и явилась ответом на вопрос учителей, как избежать на этапе формирования данного алгоритма перерисовывания слов (вместо письма по памяти), которое, к сожалению, является частым следствием списывания текстов из учебника. Конечно же, ученики отказываются

запоминать то, что можно легко перенести в тетрадь по буквам или слогам, а такое «списывание», разумеется, не будет способствовать формированию особого типа чтения, при котором совмещаются смысловая и орфографическая ориентировки и в произвольной речедвигательной памяти остается множество орфографически точных портретов слов (словосочетаний, высказываний).

Подведем итог. К концу работы по материалам данного раздела ученики должны уметь проверять орфограммы, пользуясь орфографическим словарем, а также списывать высказываниями несложный по содержанию текст.

Контрольные задания

Контрольное задание 1 предназначено для проверки качества сформированного алгоритма письма по готовому образцу. Его целесообразнее выполнять в рабочей тетради, ограничив время работы, например, 20 минутами. Конечно, не предполагается, что за это время дети спишут текст полностью, однако и объем списанного за одинаковое время, и качество письма по образцу могут быть оценены как самими детьми, так и учителем.

Контрольное задание 2 покажет учителю и ученикам, насколько эффективной была работа с орфографическим словарем. Работу можно провести по вариантам.

Вариант 1

[вараб'эй'], [фам'йл'ий'а], [й'изы́к], [маро́с], [наро́т], [маскв́а], [д'ир'э́вн'а], [го́рат], [ад'э́жда], [плато́к], [ро́д'ина], [субо́та], [спас'и́ба], [д'ижу́рный']

Вариант 2

[п'ина́л], [каро́ва], [пал'то́], [в'э́т'ир], [ру́ск'ий'], [машы́на], [уч'и́т'ил'], [т'итра́т'], [саро́ка], [малако́], [уража́й'], [за́иц], [заво́т], [лапа́та]

Предполагается, что все слова (или большинство из них) второклассники запишут в первый столбик без пропусков орфограмм, потому что не раз орфографически проговаривали эти слова при списывании. На наш взгляд, запись этих слов преимущественно во второй столбик, т. е. с пропусками орфограмм, должна серьезно встревожить учителя. Нужно

понять причины такого сбоя: может быть, ученики не приняли задачи учиться писать без пропусков? Или работа по списыванию была в силу тех или иных причин свернута до минимума? Или дети просто переопределили для себя задание? Только установив причину, можно детально продумать коррекционную работу.

С помощью **контрольного задания 3** выясняем, понимают ли дети, на какие вопросы уместно искать ответы в орфографическом словаре, а на какие вопросы словарь ответа не даст. Работу можно выполнять по вариантам.

Вариант 1

с тетрадям(е,и), а(к,кк)уратный, на мороз(е,и), щ(ё,о)лкать

Вариант 2

с ручкам(е,и), и(л,лл)юстрация, на площадк(е,и), щ(ё,о)рох

Так как задание имеет диагностический характер, очень важно, наметив направления коррекционной работы, обсудить его выполнение с учениками.

Развитие речи

Обращаем внимание учителя на упражнение 95, при выполнении которого учащиеся конструируют связный текст из отдельного высказывания. Наблюдения этого упражнения подготовлены предыдущими выводами о возможности во второй смысловой части высказывания и одного, и нескольких сообщений. Выполняя задание из одного высказывания (с несколькими сообщениями во второй смысловой части) сделать несколько, ученики должны обсудить, как это следует сделать. Можно ли в каждом из новых высказываний «поместить» одно из двух сообщений? Изменится ли предмет сообщения во втором высказывании или останется прежним? Какими словами, чтобы не повторяться, следует назвать предмет разговора, который окажется одинаковым у двух получившихся высказываний? Результат работы — сконструированный связный текст (без введения термина), высказывания которого объединены общим предметом речи. Так подготавливается будущий разговор о признаках текста (см. упр. 110, 123).

В упражнении 110 дается представление о *тексте*, в котором исходным моментом является установление обобщенных признаков текста (если понятен предмет и содержание сообщения, перед нами текст). Согласитесь, что пословица при таком понимании тоже может быть названа текстом. «В каждом таком тексте всего несколько слов. Зато сколько в них мудрости! Иногда в большой книге не прочитаешь того, о чем точно и выразительно скажет коротенькая пословица. Недаром в народе говорят: мал золотник, да дорог», — обращаются к детям и их педагогам авторы учебника в тексте упражнения 144.

Конечно же, содержание сообщения может передаваться несколькими взаимосвязанными высказываниями — тогда перед читателем окажется *связный текст*, признаки которого и будут в центре всей дальнейшей методической работы.

Выделяются два признака *связного* текста — многокомпонентность и связность. Под многокомпонентностью имеется в виду наличие группы высказываний. Под связностью понимается, во-первых, наличие *общего предмета* речи у группы высказываний (упр. 110) и, во-вторых, связь между собой сообщений о данном предмете, которая проявляется в уточнении главного сообщения (*основной мысли*) другими сообщениями (упр. 123).

Теперь у учащихся появляется инструмент анализа чужих текстов. Например, ученикам под силу будет объяснить, почему в упражнении 126 напечатан действительно связный текст: у всех высказываний текста общий предмет речи (*члены семьи*) и все сообщения связаны между собой, раскрывая основную мысль текста (*все заняты делом*).

Надеемся, на установленные признаки текста ученики станут опираться и при конструировании или анализе собственных текстов. Например, в том же упражнении 126 ученикам предлагается перед составлением своего текста определить как предмет речи, так и основную мысль рассказа. Когда рассказы будут составлены, вероятно, уместно обсудить, получились ли тексты (в поле зрения те же критерии — установленные признаки связного текста). Теперь любые составленные учениками тексты можно анализировать вместе с детьми: и изложение (упр. 142), и рассказ на основе собственных наблюдений (упр. 143), и сочинение по серии сюжетных картинок (упр. 148).

Выявленные признаки связного текста помогут и в работе по восстановлению деформированных текстов независимо от

причины деформации — перестановки высказываний одного текста местами (упр. 135, 137) или записи вперемешку двух различных текстов (упр. 128, 149).

Остановимся подробнее на работе с указанными упражнениями.

Чтобы собрать «рассыпавшиеся» высказывания упражнения 137, попробуем определить, о чем этот текст (о собаке охотника) и что именно сообщается о собаке (как она охотилась на воробья). Теперь расставим высказывания в правильном порядке. Подумаем, можно ли оставить на месте первое высказывание *Моя собака медленно приближалась к нему...* Нет, нельзя, ведь непонятно, *к кому* приближалась собака. Зато вторым высказыванием рассказ мог бы начаться, а продолжиться высказыванием *Собака бежала впереди меня*. Какое из оставшихся четырех высказываний должно быть следующим? То, в котором упоминается *он*, — преждевременно: непонятно, кто это он. (Значит, не подходит ни первое, ни третье высказывание.) А из оставшихся двух на первое место поставим высказывание *Вдруг она уменьшила шаги и стала красться*. Поведение собаки и определит действия охотника: *Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья*. Теперь понятно, кто такой *он* (воробей) и как следует разместить оставшиеся высказывания: *Он упал из гнезда*. *Моя собака медленно приближалась к нему*.

Проверим свою работу и перечитаем получившийся текст:

Я возвращался с охоты и шёл по аллее сада. Собака бежала впереди меня. Вдруг она уменьшила шаги и стала красться. Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья. Он упал из гнезда. Моя собака медленно приближалась к нему.

Выполняя аналогичную работу со стихотворным текстом (упр. 135), ученики работают не с целыми высказываниями, а со строчками, переставляя их местами (кроме первой и последней строчек). Прежде чем выполнять эту работу, уточним, о чем идет в нем речь (ответом на этот вопрос является заголовок) и какие сообщения о листопаде содержатся в стихотворении. Не исключено, что у учеников появится несколько вариантов расположения сообщений.

Листопад

*Ветер, ветер, ветер,
Мокрый листопад.
Взрослые и дети
Грустные сидят.
Льётся дождь колючий
в потемневший сад.
Тучи, тучи, тучи
По небу летят.*

Листопад

*Ветер, ветер, ветер,
Мокрый листопад.
Льётся дождь колючий
в потемневший сад.
Взрослые и дети
Грустные сидят.
Тучи, тучи, тучи
По небу летят.*

Думается, настаивать на одном из них нельзя из-за отсутствия каких-то содержательных аргументов. Можно лишь сказать ребятам, что возможны оба варианта, но автор остановился на первом из них.

После чтения стихотворения из упражнения 128 ученики единодушно признают получившееся полной нелепостью. Чтобы вернуть строчки в нужное стихотворение, обратим внимание на подсказку — название одного из стихотворений («Маленькая песенка о большом дожде»). Значит, нам известен предмет разговора в одном из стихотворений. Перечитаем вместе с детьми каждую строчку и решим, относится ли она к стихотворению про дождь. Так, отбрасывая строчки *не про дождь*, составляем «Маленькую песенку о большом дожде»:

*Целый месяц под дождём
Мокнет крыша, мокнет дом,
Мокнут лужи и поля,
Мокнет мокрая земля.
И далёко от земли
Мокнут в море корабли.*

Что же за строчки оставались и в какое стихотворение они сложились?

*Раз, два, три, четыре, пять,
Кошка учится считать.
Потихоньку, понемножку
Прибавляет к мышке кошку.
Получается ответ:
Кошка есть, а мышки нет!*

Конечно, получилась считалка о кошке, которая учится считать. Знают ли ребята, когда можно пользоваться считалкой? А поняли ли дети, почему «кошка есть, а мышки нет»? Если считалка понравилась ребятам, пусть запомнят ее.

Продолжается работа над устранением неоправданных повторов в тексте — заменой их указательными словами (упр. 121).

В ходе работы над текстом ученики уяснят особенности выбора заголовка текста: он может отражать как предмет речи (тему), так и содержание речи. Первое время ученикам предлагается уточнять, на что указывает тот или иной заголовок (упр. 110), а также подбирать заголовки к тексту из ряда предложенных, высказывая аргументы в пользу своего выбора (упр. 120, 122, 129, 133).

В рамках данного параграфа начинается работа по установлению лексического (без употребления термина) значения слова с помощью толкового (учебного) словаря. Работа с толкованием значения слова идет в двух направлениях: 1) от слова к его лексическому значению, указанному в учебном словаре (упр. 132, 136, 144); и 2) от известного лексического значения к отгадыванию слова (упр. 139, 150). Отныне обращение к толковому словарю должно стать естественным и привычным для детей.

Особое внимание уделяется уяснению учащимися смысла народных «мудрых текстов» — пословиц (упр. 146, 147).

Ученикам предстоит первое знакомство с устройством и назначением кроссвордов. В одних кроссвордах предстоит отгадывать предметы по сообщениям о них, данным в форме загадок (упр. 105), в других — сообщения о разгадываемом предмете сформулированы в виде лексического значения слова (упр. 139, 150).

В разделе есть упражнение, содержащее диалогический текст (упр. 107), который учащиеся, знакомые со структурой диалога, учатся читать по ролям.

Раздел V.

Проверка орфограмм по сильной позиции

Содержание и задачи раздела

Основная цель раздела V «Проверка орфограмм по сильной позиции» программы — вооружить учащихся способом проверки орфограмм слабых позиций, которым можно было бы пользоваться и без обращения к орфографическому словарю. Этот способ вытекает из **закона русского письма**. Так в учебнике назван фонематический принцип русского письма, по которому на письме передаются не звуки, а фонемы (ряды позиционно чередующихся звуков). Ученики не только слышали об этом законе, но и пользовались им (под руководством учителя), определяя буквы, обозначающие звуки в слабых позициях, и устанавливая принадлежность их к орфограммам слабых позиций.

Значит ли это, что достаточно восстановить в памяти ребят суть этого закона (позиционно чередующиеся звуки обозначаются одной буквой) — и детям под силу будет определить буквы на месте звуков в слабых позициях? Конечно нет. Ведь до сих пор букву для обозначения чередующихся звуков дети выбирали по уже данной им сильной позиции. Теперь же ученикам предстоит подумать над тем, что нужно сделать со словом, чтобы самостоятельно найти сильную позицию, т. е. предстоит сконструировать способ действия по определению сильной позиции для звуков в слабой позиции.

Допустим, учащиеся хотят проверить орфограмму слабой позиции в слове *с_мья́*. Дети уверены: выбирать букву надо не по слуху, а по закону русского письма. А закон требует обозначать чередующиеся звуки одной буквой — именно той, которой обозначается звук в сильной позиции. Следовательно, чтобы безошибочно выбрать букву, нужно найти сильную позицию. Как это сделать? Припомним, что само чередование звуков смогли обнаружить, когда изменяли слово. Попробуем и сейчас изменить слово — может быть, звук окажется в сильной позиции? *С_мья́* — одна, а несколько — *сэ́мь_*. Сильная позиция найдена. Понятно, какой буквой должен быть обозначен в том же слове и звук в слабой позиции:

семья. Так в ходе поиска сильной позиции второклассники конструируют *способ действия* по определению буквы на месте звука в слабой позиции: надо искать сильную позицию в изменении того же самого слова. Очень скоро ученики убедятся в том, что сконструированный способ проверки орфограмм слабой позиции по сильной позиции един и для проверки гласных, и для проверки согласных орфограмм.

Итак, способ действия учащимися определен: для проверки орфограмм слабых позиций необходимо так изменить слово, чтобы место звука в слабой позиции занял звук в сильной позиции. А знают ли дети, как изменяются слова? Очень хорошо, если ребята понимают: без знаний об изменениях слов нельзя пользоваться законом русского письма для проверки орфограмм слабых позиций. Возникает промежуточная задача — узнать, как изменяются те или иные слова. Решая эту задачу, второклассники охотно включаются в серьезную работу по исследованию особенностей изменения русских слов: наблюдают за изменениями слов, называющих предметы, по числам и падежам, узнают о том, как изменяются слова — названия действий (по числам, лицам, временам, родам — в прошедшем времени) и слова — названия признаков (по числам, падежам и родам). Узнают второклассники и о таком факте: в русском языке некоторые слова-названия не изменяются: *шоссе, метро*.

Термин «грамматические значения» не вводится, да и из грамматических значений рассматриваются, как правило, те, без которых трудно обойтись при поиске сильной позиции для проверки орфограмм слабой позиции.

Решая промежуточную задачу (узнавая, как изменяются слова-названия), ученики не должны забывать: знания об изменениях слов нужны для решения главной задачи — поиска сильной позиции во всех возможных изменениях слов. Поэтому, как только учащиеся узнают о новом для них изменении слов, они задают себе вопрос: можно ли с помощью данных изменений найти сильную позицию для звука в слабой позиции?

Конечно, предлагаемый способ проверки по сильной позиции в изменении того же слова существенно ограничивает круг проверочных слов только изменениями одного и того же слова. Но это временное ограничение. Очень скоро ученики узнают о значимых частях слов, о разных словах с одной и той же частью, о возможности проверки орфограмм слабой позиции по сильной позиции в одноморфемном слове

(см. раздел VII программы 2 класса и раздел I программы 3 класса).

В некоторых случаях предстоит договориться с учениками писать определенные орфограммы слабых позиций без проверки — по *договору (правилу)*. Эти договоры связаны с частотностью орфограмм, для которых выбор букв по закону письма будет возможен за пределами второго класса (речь идет, например, о выборе букв в некоторых окончаниях слов-названий), и удовлетворяют настойчивое желание учеников писать с меньшим количеством пропусков.

Для достижения цели раздела V «Проверка орфограмм по сильной позиции» программы — вооружить учащихся способом проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции — нужно последовательно решить ряд промежуточных задач:

1) поставить задачу о проверке орфограмм слабых позиций без словаря;

2) сконструировать способ проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции;

3) установить возможность изменения слов, называющих предметы, по числам и падежам и возможность проверки орфограмм слабых позиций с помощью этих изменений;

4) обнаружить изменения названий действий по числам, лицам, временам, родам и убедиться в возможности проверки с помощью этих изменений орфограмм слабых позиций;

5) установить возможность изменения слов, называющих признаки предметов, по числам и падежам и невозможность проверки с помощью этих изменений орфограмм слабых позиций;

6) договориться некоторые орфограммы слабых позиций писать без проверки — по правилу;

7) систематизировать знания о трех способах проверки орфограмм (по словарю, по сильной позиции, по правилу) и поупражняться в применении известных способов проверки орфограмм.

Последовательно остановимся на решении каждой из выделенных промежуточных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Постановка задачи о проверке орфограмм слабых позиций без словаря

Ученики уже подружились с орфографическим словарем, им под силу найти в словаре любое слово. Но так много времени приходится тратить, если проверять по словарю орфограммы в каждом записываемом слове... К тому же словаря может не оказаться под рукой в нужный момент. Как же быть, если нет словаря? (Работа проводится на материале одноименной статьи, предваряющей материал § 5.)

Может, писать наугад буквы на месте орфограмм слабых позиций? Дети понимают, что ошибок в таком случае не избежать: ведь буквы на месте орфограмм по слуху выбирать нельзя (один и тот же звук может обозначаться разными буквами). Познакомим ребят со стихотворением, которое запомнил робот. Уточним, хотят ли дети «скрывать прорехи в знаниях» и писать орфограммы без проверки? Конечно нет. А знают ли ребята, чему им теперь следует учиться? Пусть ученики с помощью схем покажут, как они умеют проверять орфограммы и чему им предстоит учиться. Это можно сделать, например, так:

[_]	[_]
↑	↑
словарь	? (словарь)

Перечитаем с детьми последние четыре строки стихотворения:

*А если знаешь сам, чего
Не знаешь, не умеешь, —
Тогда добьёшься своего,
Узнаешь, поумнеешь.*

Подбодрим учеников: им удалось сформулировать то, чему следует учиться, — значит, они обязательно добьются своего и откроют способ проверки орфограмм без словаря.

В заключение полезно обсудить, существует ли такой способ. Пусть ребята припомнят, пишут ли взрослые письма, постоянно заглядывая в орфографический словарь. Конечно же нет. Значит, другой способ проверки орфограмм слабых позиций, кроме проверки по орфографическому словарю, существует. Пришло время «открыть» его.

2. Конструирование способа проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции

Действительно, такой способ есть. И он известен ученикам. Когда ребята обнаружили чередующиеся звуки в изменениях одного и того же слова (см. раздел «Позиционное чередование гласных звуков») и приступили к обозначению этих чередующихся звуков буквами, они получили первоначальное представление о законе русского письма: позиционно чередующиеся звуки обозначаются одной буквой. Правда, без учителя и специально подобранного материала воспользоваться этим законом ученики не могли. К тому же применение основного закона на том этапе имело вспомогательное значение: сравнивая обозначение звуков в слабых позициях буквами, ученики приходили к выводу, что букву на месте звука в слабой позиции по слуху точно не определить, т. е. распространяли понятие орфограммы на обозначение буквами всех звуков в слабых позициях.

Настало время напомнить ребятам о законе русского письма и вместе с ними *сконструировать способ действия* по определению буквы на месте орфограммы слабой позиции (**задание 1**). Приведем примерный ход работы.

Подумаем, можно ли сказать точно, какой буквой обозначается звук [а] в слове [сланы́]. Конечно же, этот звук в слабой позиции, значит, возможны варианты буквенного обозначения. От чего зависит выбор то ли буквы **А**, то ли буквы **О**? Помнят ли ученики закон письма, по которому чередующиеся звуки обозначаются одной буквой? Помнят ли второклассники, как сами выбирали, какой именно буквой? Оказалось, той, что обозначает звук в сильной позиции. Но раньше, напоминает ребятам учитель, мы работали с парой изменений слова, в одном из которых звук был в слабой позиции, а в другом — в сильной. Теперь перед нами только одно изменение. Известно ли нам, какой звук в этом слове в сильной позиции? Пока нет. А если станет известно, сможем выбрать верную букву? Так чему же мы должны научиться? Следовательно, нам нужно научиться определять, *какой звук в слове в сильной позиции*.

Подумаем, как определить звук в сильной позиции. Известно, что позиция звука может измениться при изменении слова. Вот и попробуем *изменить* слово [сланы́]. Фактически способ работы уже сконструирован: нужно искать сильную позицию для звука в слабой позиции, для этого следует изменить слово. Осталось применить этот способ и проверить орфограмму слабой позиции в слове [сланы́].

Изменим это слово, например, так, чтобы оно называло один предмет — *слон*. Теперь гласный звук в слове в сильной позиции. В слове *слон* — *сл_нѐ* обнаружены позиционно чередующиеся звуки [a]/[ó]. Второклассники уверенно скажут, какой именно буквой в обоих изменениях следует обозначить эти позиционно чередующиеся звуки — буквой **О**, так как именно ею обозначен звук в сильной позиции:

сл_нѐ — слон — слонѐ

Буква на месте орфограммы слабой позиции в слове *сл_нѐ* найдена. Но и в других словах могут встретиться такие орфограммы. Как же следует поступать, чтобы безошибочно выбирать букву на месте орфограммы слабой позиции по закону русского письма? Предложим ученикам на этот вопрос ответить в схематической форме (задание может быть выполнено по группам). Обсудим с детьми, что важно отразить в схеме. Во-первых, что речь идет об обозначении одной буквой позиционно чередующихся звуков (согласно закону письма). Во-вторых, что звук в сильной позиции нужно искать в том же слове (его изменении). И наконец, что буква выбирается по звуку в сильной позиции.

Результат совместной работы может выглядеть так:

$$= \begin{cases} [a] \\ // \\ [o] \end{cases}$$

↑
О

Теперь пусть второклассники попробуют проверить этим же способом согласную орфограмму слабой позиции в слове *ду_* (*дуб*) (**задание 2**). Дадим ученикам время посоветоваться друг с другом и записать не только изменение с орфограммой, но и найденную проверку (по образцу предыдущей записи):

ду_ — дубѐ — дубѐ

Так ученики осознают всеобщность сконструированного ими способа: оказывается, по закону письма можно проверить не только гласную, но и согласную орфограмму слабой позиции.

Этот же способ поможет проверить орфограммы и в других словах, например в слове [каты́] (**задание 3**). Любопытным для ребят станет наблюдение за тем, как «выручают» друг друга изменения одного и того же слова. Орфограмму

слабой позиции в изменении *к_ты́* ученики проверяют изменением *кот*, которое следовало бы написать с пропуском орфограммы слабой позиции на месте согласного звука, но это не следует делать, ведь в первом изменении для соответствующего согласного звука есть сильная позиция, значит, звук [т] можно обозначить буквой Т.

Подумаем вместе с детьми, как внести уточнения в схему способа проверки по закону письма, чтобы она относилась не только к обозначению чередующихся гласных, но и к обозначению чередующихся согласных по закону письма. Вероятно, достаточно убрать указание на конкретные звуки и буквы, чтобы получить модель общего способа работы при проверке орфограмм по закону письма. Например, так:

$$= \left\{ \begin{array}{c} [_] \\ // \\ [_] \end{array} \right.$$

↑
1 буква

Это важнейший момент работы. Сейчас сконструировано в самом общем виде основное орфографическое правило, которое вытекает из закона русского письма и которое в дальнейшем предстоит конкретизировать относительно проверки орфограмм слабых позиций в тех или иных морфемах (этому и будет посвящена работа во 2 и 3 классах). Именно потому, что ученики не получили этот способ в готовом виде, а «вывели» его в совместной работе, они по праву считают его *своим* способом. А это накладывает и определенные обязательства отвечать за пригодность, «качество» способа: если будет обнаружено его несоответствие общепринятому правилу, нужно будет думать о возможности (или невозможности) его использования, о границах его применения и т. п.

3. Установление типов изменений названий предметов и проверка орфограмм слабых позиций с помощью этих изменений

Пользоваться сконструированным способом сможет лишь тот, кто знает, как изменяются слова-названия. Очень скоро ученики приходят к этому выводу и формулируют для себя промежуточную исследовательскую задачу: *следует разобраться в том, как могут изменяться слова-названия* (материал для этой работы содержится в серии упражнений 162–190).

Особенность работы заключается в том, что обе задачи (проверка орфограмм по закону письма и уточнение типов изменения слов) сосуществуют в рамках целого ряда уроков: учащиеся для заполнения пропусков в словах не перестают задаваться вопросом: «А все ли нам известно о том, как изменяется это слово? Во всех ли изменениях слова мы искали сильную позицию?» Особенно остро эти вопросы звучат, когда в известных изменениях не удалось найти сильную позицию.

На материале упражнений 154–156, 158–164 ученики узнают об **изменениях слов, называющих предметы**, и с помощью этих изменений находят сильные позиции для проверки орфограмм слабых позиций.

То, что слова, называющие предметы, могут изменяться, чтобы назвать разное количество предметов, учащиеся уже наблюдали неоднократно. Кроме терминов (единственное число, множественное число), новым в работе (упр. 154–156) станет специальное изменение слов по числу для проверки орфограмм слабых позиций.

Конечно же, говорящие по-русски учащиеся умеют изменять слова не только по числу, но и по падежу. Но осознать это изменение как особое, новое, отличное от изменений по числу, установить его причины второклассникам предстоит при выполнении упражнения 159. Ученики, связывая слово *кот* с данными в упражнении словами *есть, нет, рад, вижу, доволен, думаю о*, обнаружат двенадцать изменений этого слова: шесть в единственном числе, шесть — во множественном. (Учитель не должен настаивать на этом количестве, если кто-то из ребят скажет, что в каждом из чисел пять разных изменений, а не шесть, поэтому и изменений всего не двенадцать, а десять. Нужно оставить этот вопрос открытым и поместить его в «копилку вопросов» — возможность предварительного ответа на него появится в следующем разделе программы 2 класса, а подробно разобраться с омонимией падежных окончаний учащиеся смогут в 3 классе.)

<i>есть</i>	ко_	к_ты́
<i>нет</i>	к_та́	к_то́_
<i>рад</i>	к_ту́	к_та́м
<i>вижу</i>	к_та́	к_то́_
<i>доволен</i>	к_то́м	к_та́м_
<i>думаю о</i>	к_те́	к_та́х

В нашей записи падежных изменений слова *кот* очень много пропусков. Нельзя ли проверить орфограмму в изменении *ко_ (кот)* с помощью каких-то из этих изменений? Каких именно? (Окажется, что все оставшиеся изменения для того пригодны, в них соответствующий согласный звук в сильной позиции.) А какие из изменений помогут проверить орфограмму в изменении *к_та́*? (В этом и других изменениях с пропуском первой гласной орфограммы можно написать букву на основании сильной позиции в изменении *кот.*) Выходит, не только в изменениях по числу, но и в изменениях по падежу тоже можно найти проверку для орфограммы слабой позиции. Вот как изменится наша запись, когда мы обозначим проверенные орфограммы:

<i>есть</i>	ко <u>т</u>	ко <u>ты́</u>
<i>нет</i>	ко <u>та́</u>	ко <u>то́_</u>
<i>рад</i>	ко <u>ту́</u>	ко <u>та́м</u>
<i>вижу</i>	ко <u>та́</u>	ко <u>то́_</u>
<i>доволен</i>	ко <u>то́м</u>	ко <u>та́м_</u>
<i>думаю о</i>	ко <u>те́</u>	ко <u>та́х</u>

Теперь сильную позицию ученики будут искать во всех известных им изменениях слов, называющих предметы. Например, для проверки орфограммы в слове *зу(б,н)* (упр. 161) сильную позицию ребята найдут и в изменении по числу (*зубы*), и в изменении по падежу (*зуба*). А вот для проверки орфограммы в слове *ве(д,т)ка* сильная позиция будет обнаружена только в изменении по падежу (*веток*).

Важное открытие сделают учащиеся при выполнении упр. 163: оказывается, не все слова, называющие предметы, могут изменяться. Как же проверять орфограммы в таких словах? Ответ очевиден: раз поиск сильной позиции в изменении слова невозможен (изменения не существуют), на месте орфограммы следует оставлять пропуск или обращаться к орфографическому словарю.

Полезно завершить работу над указанной серией упражнений, оставив на карточке (или в «тетради открытий») сведения о том, как могут изменяться слова-названия:

Как изменяются слова?

<i>Названия предметов:</i>	
1) по числам:	<i>ед. ч.</i>
	<i>мн. ч.</i>

2) по падежам:

есть
нет
рад
вижу
доволен
думаю о

4. Установление типов изменений названий действий и проверка орфограмм слабых позиций с помощью этих изменений

Пусть ученики подумают, нужно ли им узнавать, как изменяются другие слова-названия. Так дети сформулируют задачу следующей работы: чтобы проверять орфограммы слабой позиции по сильной, нужно узнать, как изменяются слова, называющие действия и признаки.

Начнем с изменений **слов, называющих действия** (упр. 165–177). Материал, предлагаемый для наблюдений над изменениями названий действий, построен, как правило, однотипно (упр. 165, 168, 172). Предлагается сравнить несколько высказываний, которые отличаются друг от друга изменениями слова, называющего действие. Анализ *причин изменения* слова и приводит к открытию изменений этих слов-названий по лицам и числам, по временам и родам (в прошедшем времени), а также дает возможность проверки орфограмм слабых позиций с помощью найденных изменений.

Подумаем над тем, как учащиеся узнают об изменениях слов, называющих действия.

Сначала предложим записать три разных высказывания (*Я пью молоко. Ты пьёшь молоко? Он пьёт молоко.*), найти в них и подчеркнуть изменения одного и того же слова (упр. 165). Окажется, подчеркнуты три изменения слова, называющего действие (*пью, пьёшь, пьёт*).

Теперь подумаем, почему слову понадобилось изменяться. (Это задание ученики могут выполнять в группе.) В случае необходимости учитель поможет учащимся установить причины такого изменения, предложив проверить, с какими словами связывалось название действия в каждом из высказываний. Самостоятельно или при некоторой помощи учителя второклассники установят: название действия связывалось в разных высказываниях с разными словами: *я, ты, он*. Учитель обратит внимание детей на то, что объединяет слова *я, ты, он*, — все они указывают на действующих лиц, потому и изменения слов, называющих действия, так

и называется: изменения **по лицам**. Если же действующих лиц несколько, то названия действий могут быть связаны со словами *мы, вы, они* и при этом изменяться **по числам**. Убедимся в этом:

<i>я</i> пью	<i>мы</i> пѐм
<i>ты</i> пѐ <u>ш</u> ь	<i>вы</i> пѐ <u>те</u>
<i>он</i> пѐ <u>т</u>	<i>они</i> пѐ <u>т</u>

Проверим, нельзя ли с помощью изменений названий действий по лицам и числам проверить орфограммы слабых позиций в этих словах (упр. 166, 167). Изменим, например, по лицам и числам слово *д(а,о)рю*:

<i>я</i> д_рю	<i>мы</i> дár_м
<i>ты</i> дár_ш <u>ь</u>	<i>вы</i> дár_т_
<i>он</i> дár_т	<i>они</i> дár_т

Оказывается, для выделенной орфограммы во всех изменениях по лицам и числам, кроме исходного, есть сильная позиция, потому мы можем обозначить звук в слабой позиции буквой:

<i>я</i> дарю	<i>мы</i> дár_м
<i>ты</i> дár_ш <u>ь</u>	<i>вы</i> дár_т_
<i>он</i> дár_т	<i>они</i> дár_т

Продолжим наблюдения над тем, как могут изменяться слова, называющие действия, с помощью материала упражнения 176. Подумаем, чем отличаются высказывания *Я шью* и *Я шил*. Конечно, изменениями слова, называющего действие. Но почему изменилось название действия? Может быть, это изменение по лицу? Но ведь название действия в обоих высказываниях связано со словом *я*, значит, указание на действующее лицо не изменилось. Может быть, *шью* — *шил* — это изменения по числу? И это предположение неверно, так как количество действующих лиц в обоих высказываниях не менялось. Выходит, это какое-то неизвестное нам изменение! (Как важно, чтобы эти слова были сказаны детьми! Так и произойдет, если учитель не будет слишком торопить учеников...)

Так как одно из изменений можно связать со словом *раньше*, а другое — нельзя (пусть ученики проверят это), эти изменения и называют изменением **по времени**: *шью* — это настоящее время, *шил* — прошедшее время.

Учитель должен понимать, что по методическим соображениям разговор о будущем времени авторы считают преждевременным: нет необходимости и возможности обсуждать устройство двух форм будущего времени, к тому же ни одна из них не поможет в проверке орфограмм слабых позиций. Однако учитель должен быть готовым к тому, что кто-то из учащихся слышал о будущем времени названий действий от взрослых и спросит о нем у учителя. «Действительно, все ли нам известно об изменениях названий действий по времени?» — присоединится к этому вопросу учитель и, чтобы вопрос не позабылся, предложит его записать и поместить в «копилку» вопросов.

Теперь ученикам предстоит обнаружить, что названия действий в прошедшем времени по лицам не изменяются. Изменив слово *шью* по лицам и числам, записав рядом с этими изменениями то же слово в прошедшем времени, ученики получат богатый материал для наблюдений (это задание лучше выполнять в группе):

<i>я шью, шил</i>	<i>мы шьём, шили</i>
<i>ты шьёшь, шил</i>	<i>вы шьёте, шили</i>
<i>он шьёт, шил</i>	<i>они шьют, шили</i>

Как же теперь ученики ответят о возможностях изменений названий действий по лицам и числам в настоящем и прошедшем времени? Проанализировав получившуюся парадигму форм названия действия, ученики уверенно подытожат: в настоящем времени название действия изменяется по лицам и числам, а в прошедшем времени — только по числам.

Зная об изменениях названий действий по времени, ученики смогут проверить орфограммы в словах упражнений 169–171, например:

в_зú — вѣз — везú
пл_тú — плѣл — плетú

Об изменениях названий действия **по родам** ученики узнают, выполняя упражнение 172. Сравнивая высказывания *Он мёл* и *Она мела*, ученики обнаруживают новые изменения названий действий (*мёл — мела*) и объясняют причину (связаны со словами *он* и *она*, первое из которых указывает, например, на мальчика, а второе — на девочку). Учителю остается добавить, что такое изменение названий действий называется изменением по родам: *мёл* — мужской род, *мела* — женский род, *мело* — средний род.

Затем ученики убеждаются, что знания об изменении названий действий по родам помогут в проверке орфограмм слабых позиций (упр. 172, 174):

п_ла — пѣл — пѣла
м_ла — мѣл — мѣла

Обратим внимание учителя на упражнение 173, в котором речь идет о роде слов, называющих предметы. Почему в серии упражнений о словоизменительных возможностях названий действий вдруг появилось подобное упражнение? Это не случайность и не ошибка. Согласитесь, говорить о роде названий предметов раньше возможности не было — речь шла о том, как названия предметов *изменяются*, а род у слов, называющих предметы, постоянный. Сейчас же, когда ученики обнаружили изменения названий действий по роду, они смогут полнее понять причины, заставляющие слова меняться таким образом, если установят, что названия действий способны присоединяться к названиям предметов разного рода. (Не всегда же названия действий связываются только с указательными словами.)

Чтобы установить причины изменения названия действия в высказываниях *Плащ висел в шкафу; Куртка висела в шкафу; Платье висело в шкафу*, ученики присматриваются к словам, с которыми эти названия действия связаны. Оказывается, название действия связано с названиями предметов разного рода! (Заменяя название предмета указательными словами *он, она, оно*, ученики учатся определять род слов, называющих предметы.) Понятно, что и название действия меняется по родам, если оно связывается с названиями предметов разного рода.

Познакомятся ученики еще с одним изменением слов, называющих действия, — неопределенной формой этих слов (упр. 175). Особенность этого изменения заключается прежде всего в невозможности определить у него лицо или число, время или род. Кроме того, знания об этой форме помогут искать любое название действия в толковом или орфографическом словаре (именно эта форма представляет в словарях всю словоизменительную парадигму глагола). К тому же важно обсудить с учениками, как проверять встречающиеся часто орфограммы слабых позиций в неопределенной форме. Выяснится, что сильную позицию для указанных орфограмм можно и нужно искать в других изменениях данного названия действия (упр. 175, 177). И наоборот: орфограммы

в других изменениях названия действия можно проверить по сильной позиции в неопределенной форме того же названия (упр. 176).

Подытожим, что же известно учащимся об изменениях слов, называющих действия.

Как изменяются слова?

<i>Названия действий:</i>	
1) по лицам:	<i>я мы ты вы он (она, оно) они</i>
2) по числам:	<i>ед. ч. мн. ч</i>
3) по временам:	<i>наст. вр. прош. вр.</i>
4) по родам:	<i>он она оно</i>
5) неопред. ф.	<i>ѣ, ѣ, ѣ, ѣѣ.</i>

5. Установление типов изменений слов, называющих признаки предметов

Скорее всего, цель следующего разговора второклассники наметят сами: теперь предстоит разобраться в том, как изменяются слова, называющие признаки. Выполняя задания упражнения 181, ученики обнаруживают изменения названий признаков **по числу** и **по роду** и устанавливают причину этих изменений. Действительно, что произойдет, если в высказывании *На тарелке лежит свежий батон* заменить слово *батон* его изменением *батоны*? Ученики записывают получившееся высказывание и сравнивают его с записанным ранее: *На тарелке лежат свежие батоны*. Теперь понятно, что название признака изменяется по числу потому, что изменилось число названия предмета.

Теперь заменим в первом высказывании слово *батон* словами *булка* и *пирожное*:

На тарелке лежит свежий батон.

На тарелке лежит свежая булка.

На тарелке лежит свежее пирожное.

При такой замене изменялось и слово, называющее признак. Как ребята могли бы назвать эти изменения? На этот вопрос легко ответят те, кто уяснил причину этих изменений, кто понял, что название признака меняется, так как относится к словам разного рода. Поэтому такие изменения названий признаков ученики и назовут изменениями по родам.

Материал упражнения 182 позволит обнаружить новое изменение слов, называющих признаки, — изменение **по падежам**. Сравнивая изменения *золотая* и *золотую*, ученики устанавливают его причину: если слово, признак которого называется, изменится по падежу (*рыбка* — *рыбку*), название признака тоже изменится по падежу.

Перечисли найденные изменения названий признаков:

Как изменяются слова?

<i>Названия признаков:</i>	
1) по числам:	<i>ед.ч. мн.ч</i>
2) по падежам:	<i>есть нет рад вижу доволен думаю о</i>
3) по родам:	<i>м. р. ж. р ср. р</i>

Выяснив, что у каждого названия признака так много изменений, ученики захотят воспользоваться одним из них, чтобы проверить орфограммы слабых позиций. Но детей ожидает разочарование: им придется констатировать отсутствие в найденных изменениях сильной позиции для соответствующих звуков в слабой позиции. Придется оставлять в таких словах прочерки на месте орфограмм слабых позиций или, если словарь под рукой, обращаться за справкой к орфографическому словарю (упр. 182–183).

6. Введение правил, регулирующих выбор некоторых букв без обращения к закону письма или орфографическому словарю

Проверяя орфограммы слабых позиций по словарю и по сильной позиции в изменениях слова, ученики написание некоторых частотных орфограмм должны будут запоминать. Учитель договорится с детьми о том, что без проверки можно писать последние буквы:

1) во множественном числе слов, называющих предметы, — буквы **-Ы(-И), -А(-Я)** — упр. 154;

2) в словах, называющих действия, на месте звуков [т] и [т'] — буквы **-Т, -ТЬ** — упр. 175;

3) в словах, называющих действия, в изменении (*вы*) *поёте* последняя буква **-Е** — упр. 165;

4) в названиях предметов и действий женского рода — букву **-А** — упр. 186.

Внимание ребят обращается и на беглые гласные в названиях предметов и их обозначение буквами **О** и **Е** (упр. 162).

Составляя сводную табличку на отдельной карточке (см. указанные упражнения), пользуясь ею без ограничений, учащиеся получают возможность заполнять при письме многие пропуски.

Таким образом, к концу работы над данным разделом второклассники приучаются не только проверять орфограммы по сильной позиции, но и выбирать некоторые буквы по правилу (по договору).

7. Упражнения в применении известных способов проверки орфограмм

Особое внимание учителя обращаем на серию упражнений (188–218), которая является своеобразным итогом всей проделанной работы. Настоятельно советуем учителю не пожалеть времени и сил на эту кропотливую работу, которая покажет, во-первых, насколько осознаны детьми все звенья сформированного орфографического действия и, во-вторых, какие из этих звеньев по мере обучения и тренировки должны сворачиваться и постепенно автоматизироваться.

Серия начинается упражнением 188, в котором ученикам предстоит применить к орфограммам изолированных словоформ орфографическое действие, предельно развернутое на всех его этапах. Напомним, что орфографическое действие состоит из умения видеть орфограммы, выбирать адекватный орфограмме способ проверки и применять выбранный спо-

соб проверки на практике. В рассматриваемом упражнении 188 ученикам и нужно оценить орфограмму с точки зрения ее вида (орфограмма слабой позиции или орфограмма сильной позиции), выбрать для орфограммы данного вида соответствующий ей способ проверки (по сильной позиции, по словарю, по правилу) и применить выбранный способ проверки как можно более точно. Прежде всего речь идет о проверке по сильной позиции (обозначим ее цифрой 1), затем — об обращении к словарю (будем фиксировать такую проверку цифрой 2) и затем уже — об использовании договоров о выборе букв без проверки (укажем обращение к правилу цифрой 3). Ученики должны быть готовы к тому, что ни одним из известных способов проверить орфограмму слабой позиции не удастся, поэтому в упражнениях намеренно предлагается заполнить пропуски, например, в окончаниях, написание которых не найти как в словаре, так и в перечне известных договоров. Конечно же, в подобных случаях в слове останется пропуск.

Договоримся с учениками об особой многоступенчатой записи, в которой и найдет отражение развернутое обоснование выбора той или иной буквы. Сначала запишем слово, пропустив в нем орфограмму, а над этим пропуском, оценив особенности орфограммы и выбрав соответствующий ей способ проверки, укажем этот способ цифрой. Затем, применив выбранный способ, запишем — в скобках — результат его применения: если проверка по сильной позиции, укажем изменение слова с сильной позицией для соответствующей орфограммы; если проверка по словарю, выпишем из словаря найденное слово; если проверка по правилу, сокращенно укажем особенности орфограммы, проверяемой по правилу. В заключение запишем слово еще раз, но уже на месте орфограммы укажем выбранную букву.

Примеры развернутой орфографической работы с несколькими словами из упражнения 188 приведены в учебнике. Но, вероятно, учителю поможет в работе образец итоговой записи остальных слов:

к ₂ стёр	(костёр)	костёр
щ ₃ ка	(чу-щу)	щука
хв ₁ лить	(хвал_м)	хвалить
ба ^н ₁ чка	(?)	ба ^н чка
ла ^{ст} ₂ чка	(ласточка)	ласточка
хо ^{ди} ₃	(Т в конце назв. д.)	ходит

пл щй (п^лщ)
гуля_т

плащй
гуля_т

Начиная с упражнения 191, предельно развернутый способ проверки разных орфограмм отнесем не к отдельно взятому слову, а ко всем буквенным орфограммам целого высказывания. В серии упражнений 191–213 учителю важно увидеть динамику в работе от развернутого орфографического действия к его поэтапному сворачиванию.

На первом этапе (упр. 191–196) договоримся с учащимися работать с каждым словом высказывания точно так же, как мы работали в упражнениях 188 и 191. Для этого запишем все слова высказывания в столбик, а затем с каждым словом, если в нем есть орфограмма, будем работать точно так же, как мы работали с орфограммами в изолированных словоформах (образец записи приведен в учебнике). Уточним все же одно отличие: на этапе постановки орфографических задач ученики становятся полностью самостоятельными, ведь высказывания задаются с помощью значков простейшей транскрипции, в которой орфограммы, в отличие от упражнений 188 и 190, не выделяются.

На следующем этапе (упр. 197–202) предложим ученикам отказаться от одной из операций — от письменной проверки, при этом устная проверка не отменяется, не отменяется и указание (цифрой) на выбранный способ и результат его применения (написанная орфограмма). Теперь можно отказаться от вертикальной записи высказывания и снова записывать его в строку. Правда, пока придется это делать дважды: первый раз — намечая орфографические проблемы и цифрой указывая выбранный способ проверки, второй раз — записывая высказывание уже без пропусков орфограмм.

Следующую серию упражнений (упр. 203–209) выполним, по-прежнему устно проверяя орфограммы, но отказываясь от двойной записи высказывания, т. е. проверяем орфограммы по ходу письма и указываем над выбранными орфограммами цифрой номер проверки.

Следующий этап сворачивания проверки (упр. 210–214) — отказ от необходимости указывать цифрой способ проверки и приглашение учащимся обозначать буквами даже непроверенные орфограммы, если ученики уверены в их написании.

Именно так и следует работать, письменно пересказывая услышанный текст (упр. 214) или письменно отвечая на вопросы по прочитанному тексту (упр. 219). Тот же способ работы со

словами, записанными звуками, предлагается и в упражнениях 216–218, однако особенностью этих упражнений является комбинированное письмо (часть высказывания списывается под орфографическую самодиктовку, буквенные модели отдельных слов составляются с учетом имеющихся в них орфограмм).

Подведем итог. К концу работы по материалам раздела программы ученики должны *знать* общий способ проверки орфограмм слабой позиции (приведение звука к сильной позиции в том же слове), основные типы изменений слов-названий и должны *уметь* проверять этим способом орфограммы слабых позиций (безударные гласные, согласные, парные по звонкости-глухости).

Контрольные задания

Контрольное задание 1 — это текст диктанта. Чтобы у учителя была возможность выбора, предлагаем еще один текст:

В нашем дворе рос большой клён. В зимние дни на клён прилетала стая голодных дроздов. Ребята повесили птицам кормушку. Насыпали туда разных зёрен и крошек хлеба. Дрозды были рады вкусному обеду. Хорошие друзья у птиц!

Конечно, не все орфограммы ученики смогут проверить в этих диктантах (они на то и не рассчитаны). Понятно, что в некоторых словах еще будут пропуски: например, в словах *в зѣмн__ наряд__*.

Учителю важно проверить, не оставят ли дети необоснованных пропусков. Например, в слове *д_рó_к_* (*дорожки*) все три пропуска могут быть заполнены буквами: первый — по словарю, второй — по сильной позиции, третий — по договору.

Что же касается выбранных букв на месте многих пока не проверяемых орфограмм, как всегда, ученик в ответе за каждую написанную букву. Однако учитель должен мягко поощрять детей пользоваться теми знаниями, которые у них появились при чтении и списывании многих текстов. (Надеемся, что у учеников уже сформировался особый тип чтения, при котором удерживается и смысл читаемого, и его орфографический облик. Если это так, любая книга становится для учеников источником орфографических написаний.) Договор с детьми прост: если не можешь объяснить выбор

буквы, но точно уверен в ее выборе, не оставляй пропуск, не ставь знак вопроса. Надеемся, что у многих детей могут быть записаны без пропусков и вопросов слова *лесным, вокруг, стоят, ночью, вьюга, солнечный луч*. И все же в подобных случаях оставим право выбора за детьми.

Контрольное задание 2 — изменение слов-названий — поможет понять, разобрались ли ученики в словоизменительных типах слов-названий. Его можно выполнять по вариантам.

Вариант 1

мороз, дежурю, берёза, метро

Вариант 2

печух, рисую, карандаш, шоссе

Диагностичным может оказаться не только отказ изменять несклоняемое слово, но и количество и качество приведенных форм одного и того же слова. Важно проверить, не будут ли повторяться одинаковые изменения, не попадут ли в список изменения других слов.

Советуем учителю перед выполнением учениками задания 2 лишь уточнить, как понимают ребята слова «записать как можно больше изменений», и договориться, что ученики запишут все *известные им* изменения. Думается, что этот договор достаточен и никаких перечней типов изменений слов-названий учитель предлагать не должен (иначе задание перестанет быть диагностичным): если ученикам понадобятся такие перечни, они ими *сами* воспользуются.

Сравним, например, выполнение варианта 1 этого задания несколькими учениками:

Игорь И.

- 1) пенал, пеналы
- 2) готовлю, готовить, приготовить
- 3) ученик, ученики, ученица
- 4) кафе — — —

Алексей Б.

- | | | |
|----------------|---------|----------|
| 1) <i>есть</i> | пенал | пеналы |
| <i>нет</i> | пенал_ | пенал_ |
| <i>рад</i> | пеналу | пенал_м |
| <i>вижу</i> | пенал | пеналы |
| <i>доволен</i> | пенал_м | пенал_м_ |
| <i>думаю о</i> | пенал_ | пенал_х |

2) я	ГОТОВЛЮ	мы	ГОТОВ_М
	ты ГОТОВ_ШЬ	вы	ГОТОВ_Т_
	он ГОТОВ_Т	они	ГОТОВ_Т

+

готовил, готовили, готовила, готовило, готовить

3) есть	ученик	ученики
нет	ученик_	ученико_
рад	ученику	ученикам
вижу	ученика	ученико_
доволен	учеником	ученикам_
думаю об	ученике	учениках

4) кафе — не изм.

Первое, о чем следует сказать: оба ученика понимают разницу между изменяемыми и неизменяемыми словами, ни один из них не попытался просклонять неизменяемое слово.

Второе: один из учеников задание «подобрать как можно больше изменений» выполнил, второй ограничился несколькими изменениями. Почему Игорь И. привел так мало изменений тех слов, которые могут меняться? Думается, причин несколько: или он переформулировал для себя задание (например, так: докажи, что слово изменяется), или не знает других изменений слова. Первая причина кажется нам наиболее вероятной, а для ее устранения надо из урока в урок приглашать детей не только читать задание упражнения, но и проверять, рассказывая друг другу, что именно предлагается в задании сделать, сверяя при этом свои рассказы с самим заданием. Если все же причина в незнании изменений слов, рассказ о других изменениях ученик должен слышать не от учителя, а от своих товарищей.

И наконец, третье: в работе первого ученика среди изменений слов есть и другие слова, не являющиеся изменениями данного слова (*готовить — приготовить, ученик — ученица*). Вот теперь понятно, в чем прежде всего должна заключаться коррекционная работа при анализе результатов выполнения контрольного задания 2: нужно подумать вместе с детьми, чего не учли второклассники, записавшие посторонние слова в список изменений одного слова. Очень хорошо, если сами ученики скажут, что не стоит записывать такие слова, о которых сам пишущий не может сказать, что это за изменения: например, *готовить — приготовить* — это не изменения по числу, не изменения по лицу, времени

или роду (может быть, это какие-то неизвестные нам изменения, но пока мы точно не узнаем, что это за слова, им не место в списке изменений слова). Слова *ученик* и *ученица* тоже не могут оказаться в списке изменений слова *ученик*, ведь названия предметов не изменяются по роду (имеют род, но не изменяются по роду), к тому же это разные слова и называют не один предмет, а разные (в одном случае имеется в виду девочка, а в другом — мальчик).

Развитие речи

В рамках § 5 продолжается работа над признаками текста (упр. 178–180). В упражнении 178 учащимся предстоит разобраться, почему у Сам Самыча не получился текст, и рассказать роботу, без чего не может быть связного текста. Ребята задумаются и над тем, все ли тексты ребят-персонажей получились.

Маше второклассники посоветуют не переопределять предмет разговора, а если захотелось написать о другом (не об улице, а о детской площадке), то и заголовок следует выбирать такой, который будет соответствовать предмету речи.

Сравнивая два текста про улицу (Алешин и Петин), второклассники прежде всего определяют, что эти тексты сообщают разное: в одном случае — это рассказ о том, как появилась и застраивалась улица, в другом — рассказ о красоте улицы. Можно обратить внимание ребят на то, что в Петинском тексте основная мысль выявляется легче (*живём на новой красивой улице*), а в Алешинском ее нужно искать «между строк» (Алеше можно посоветовать, например, начать его рассказ высказыванием *Улица Полевая, как и каждая улица, имеет свою историю* или закончить текст высказыванием *Это от него я узнал об истории нашей улицы*).

Теперь ученикам предстоит написать собственные рассказы о своей улице (упр. 179). Надеемся, что так же придирчивы будут учащиеся к своим текстам, как и к текстам персонажей учебника. Поэтому поймут важность предварительной подготовки к составлению текста — необходимости уточнить как предмет разговора, так и содержание сообщения о нем. Каждый ребенок должен учиться *до* (!) конструирования текста определять, какое сообщение для него будет главным, — от этого зависит вся выбранная система сообщений об улице.

В упражнении 180 предлагается описать знакомого котенка. Системой вопросов задается перечень сообщений. Но

основную мысль эти вопросы задать не могут. Какое сообщение будет главным в тексте, должен решить автор рассказа. Понятно, если основные мысли рассказов будут разными (например: *Попробуйте представить себе этого забияку* или *Более ласкового животного я не встречал*), это непременно отразится и в ответах на вопросы упражнения. Приглашение составить такой рассказ, чтобы художник смог нарисовать котенка, не случайно: это ведь приглашение передавать в текстах «краски» бытия.

Работа с текстом предполагает и анализ вместе с детьми составленных ими изложений (упр. 214) и сочинений по серии сюжетных картинок (упр. 201), и исправление серьезных недочетов текста, когда текст рассыпается и перестает быть таковым (упр. 185), и коррекцию некоторых недочетов текста, например исправление неоправданных повторов с помощью указательных слов (упр. 157).

Присмотримся, например, к упражнению 185. В нем перепутаны местами реплики диалога. Но как вернуть их на место? Ученики замечают, что подряд напечатаны два вопроса, на каждый из заданных вопросов есть и ответы, только их места следует уточнить: третья реплика (ответ на первый вопрос) должна быть на втором месте, затем следует второй вопрос и ответ на него.

Необыкновенно важен и такой вид работы с текстом, который предлагается в упражнении 219. Читая текст лингвистического содержания, ученики разбираются в особенностях синонимов и омонимов. Доказать, что прочитанный текст понят, ученикам предлагается двумя способами: во-первых, ученики составляют модели синонимов и омонимов и, во-вторых, отвечают на вопросы по одной из частей текста.

Так ученики получают самое общее представление о словах-синонимах и словах-омонимах. С этого времени становится возможной осознанная работа по выбору наиболее подходящего синонима из предложенного синонимического ряда (упр. 220).

С помощью упражнения 152 уточняется функция слов автора в диалоге (зачастую без слов автора установить истинное количество участников разговора невозможно), а в упражнениях 160, 189, 207 содержится материал (диалоги прозаические и стихотворные), который позволит второклассникам тренироваться в чтении диалога по ролям.

Раздел VI.

Учет состава слова при проверке орфограмм слабых позиций

Содержание и задачи раздела

Сконструированный способ проверки орфограмм слабых позиций позволял ученикам проверять орфограммы в различных словах, и результат такой проверки до сих пор не расходился с общепринятым вариантом записи. Обучаясь применять сконструированный способ, ученики не знали, что все предложенные для проверки орфограммы находились в основе слов. Теперь второклассники владеют способом проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции. Настало время уточнить границы применения этого способа.

Впервые ученикам предлагается проверить орфограмму слабой позиции, находящуюся не в основе слова (текст перед § 6). Полученный результат проверки по сильной позиции расходится с общепринятым вариантом. Это не может не волновать второклассников, они формулируют множество вопросов, суть которых сводится к следующему: «Все ли орфограммы можно проверять, изменяя слово?»

Еще раз придирчиво анализируется сконструированный способ проверки по сильной позиции: сильная позиция должна быть найдена *в том же слове*. А всем ли ученикам известно о слове? Необходимость уточнить общий способ проверки орфограмм приводит учеников к открытию в слове нескольких *значимых частей* — к открытию, важность которого трудно переоценить. Ученики начинают постигать тайны устройства русских слов. Это лишь первый шаг на пути обнаружения в слове значимых частей, за ним последует членение основы слова на значимые части, выяснение закономерностей образования новых слов, открытие одноморфемных слов в языке (см. раздел VII).

Вместе с учителем второклассники сконструируют способы нахождения в словах основы и окончания. Опираясь на эти способы, ученики смогут доказать, что в слове *зонт* есть окончание, в котором ноль звуков, что слова *зонт* и *зонтик* — это похожие, но разные слова.

Работа по выделению в слове окончания и основы имеет непосредственное отношение к решаемой проблеме о том, какие орфограммы можно проверять по сильной позиции, изменяя слово. После открытия в слове значимых частей (меняющейся — окончания, неизменной — основы) учащиеся уточняют общий способ проверки орфограмм слабых позиций.

Прежде всего дети осознают, что применяли способ проверки орфограммы в слове *слово* по сильной позиции в изменении *словá* к разным (!) частям, ведь окончания у одного и того же слова выполняют разную работу, и поэтому (даже если звучат похоже) это разные «работники» в слове. Значит, орфограмму слабой позиции в одном окончании нельзя проверять по сильной позиции в *совсем другом* окончании.

Затем ребята сделают вывод о возможности применения общего способа проверки орфограмм слабых позиций для проверки орфограмм в той части слова, которая практически не меняется, т. е. *в основе*.

Выходит, чтобы применять способ проверки по сильной позиции, ученики должны быть убеждены, что орфограмма находится в основе. А значит, определение, в какой части слова находится орфограмма, должно стать одной из важнейших и исходных операций при проверке орфограмм слабых позиций по сильной позиции.

Таким образом, основная цель раздела VI «Учет состава слова при проверке орфограмм слабых позиций» программы — отнести общий способ проверки орфограмм слабых позиций только к орфограммам основы. Для достижения этой цели нужно решить ряд промежуточных задач:

1) поставить учебную задачу о необходимости уточнения способа проверки орфограмм слабой позиции по сильной позиции;

2) обнаружить в слове изменяемую значимую часть — окончание и сконструировать способ выделения в слове окончания;

3) найти в слове неизменяемую обязательную значимую часть — основу и сконструировать способ выделения в словах основы;

4) отнести общий способ проверки орфограмм к орфограммам основы;

5) поупражняться в применении уточненного способа проверки орфограмм слабых позиций.

Остановимся подробнее на решении каждой из выделенных промежуточных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Постановка учебной задачи о необходимости уточнения способа проверки орфограмм слабой позиции

К радости учеников, от урока к уроку все большее количество пропусков на месте орфограмм слабых позиций заполняется буквами. Так продолжается до тех пор, пока дети не столкнутся с новой проблемой, которая покажет недостаточность имеющихся у учащихся знаний о проверке орфограмм слабых позиций (см. текст, предваряющий материал § 6).

Записывая с пропуском орфограмм слабых позиций пословицу *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь*, при проверке первой же орфограммы слабой позиции в слове *слов_* дети воспользуются сильной позицией в изменении слова́. Казалось бы, все безупречно: при изменении слова найдена сильная позиция для проверки орфограммы слабой позиции, эта сильная позиция найдена не в другом слове, а в изменении того же самого слова, значит, можно обозначать безударный звук [а] буквой **А**. Однако второклассники не раз видели это слово написанным в книге, они начинают сомневаться: разве не с буквой **О** надо писать слово *слово*? Этой заминкой пользуется учитель, предлагая уточнить написание слова в орфографическом словаре. В словаре на месте орфограммы слабой позиции стоит буква **О**.

Растерянность, удивление учеников понятны: все сделано правильно, а результат получился неверный. Но пока зафиксирована только ошибочность буквенной записи, полученной в результате применения сконструированного ранее способа. Теперь предстоит задуматься над причинами этой ошибки. Дадим ребятам возможность сформулировать те вопросы, которые у них появились. «Может быть, не все орфограммы слабой позиции можно проверять по сильной позиции? Может быть, не все орфограммы слабой позиции можно проверять, изменяя слово? Может быть, для разных орфограмм проверку надо искать по-разному?» — примерно так будут звучать вопросы детей.

Важную тайну русских слов вскоре откроют ученики, пока же зафиксируем очевидное: не все секреты русского языка известны детям, необходимо понаблюдать за разными словами, и тогда, возможно, выяснится, *какие орфограммы можно проверять по сильной позиции, изменяя слово*. На-

верное, этот вопрос должен появиться возле схемы общего способа проверки:

$$= \left\{ \begin{array}{c} [_] \\ // \\ [_] \end{array} \right. \quad \left| \quad \text{— ?} \right.$$

↑
1 буква

2. Способ выделения в слове окончания

С помощью материала задания 1 ученики напоминают друг другу, что проверкой по сильной позиции можно пользоваться, если сильная позиция найдена в *том же* слове (*м_чи́* — *мяч*, но не *меч*). Ученики перепроверяют свою работу со словом *сло́в_* и убеждаются, что сильная позиция была найдена в том же слове. Причина ошибки не установлена, Обязательно нужно разобраться, какие орфограммы можно проверять, изменяя слово.

Чтобы ответить на этот вопрос, учащимся предстоит заглянуть внутрь слова, расчленить его на значимые части. Именно такое понятие об основе и окончании, а затем корне и аффиксах формируется у детей — это значимые части слова, каждая из которых выполняет в слове свою особую работу. Поэтому и способ определения той или иной значимой части связан с установлением выполняемой этой частью работы.

Вот и при выделении окончания следует прежде всего установить работу части, а затем уже искать «работника» (задание 2).

Советуем предварить разговор о значимых частях слова беседой о том, что такое «часть» вообще. Приведем примерные вопросы такой беседы:

— Из каких частей состоит табурет? Для чего ему ножки, сиденье?

— Какая часть есть у стула, но отсутствует у табурета? Для чего нужна спинка стула?

— Есть ли у кресла какие-то части, которых нет у стула? Выполняют ли подлокотники свою особую работу, которую не могут выполнить ни спинка, ни ножки, ни сиденье?

Конечно, учитель сам решит, о каких частях табурета, велосипеда или стола говорить с детьми. Важно лишь, чтобы итогом беседы был совместный вывод о том, что «часть» — это то, что выполняет свою особую работу. И если теперь за-

дать ученикам вопрос «Есть ли какие-либо части у слов?», то второклассники, хотя и не смогут сразу ответить на него, будут понимать, что имеется в виду не произвольно выбранный кусочек слова (звук, слог), а часть, имеющая свою функцию, работу.

Своеобразной загадкой для ребят станет вопрос учителя о том, что сообщает, например, слово *кукла*. Конечно же, сразу ответят ученики, слово называет предмет — игрушку. «А еще о чем сообщает слово *кукла*?» — добивается учитель. Пока ребята обдумывают этот «странный» вопрос, предложим им отметить в записи, что слово называет предмет (к.П.н. — какой предмет назван):

к.П.н. кукла
(игрушка)

Маловероятно, что без сравнения с другой формой слова (изменением по числу) ученики поймут, о чем спрашивает учитель, и дадут верный ответ. Произнесем и запишем изменение *куклы*. О чем оно сообщает? Ребята уже догадались и спешат поделиться наблюдениями: *куклы* — таких предметов много, *кукла* — игрушка одна.

к.П.н. (игрушка) к у к л а → одна

к.П.н. (игрушка) к у к л ы → много

Оказалось, первое изменение называет один предмет, а второе — несколько таких же предметов. Но как ученики узнали о том, что сообщение о количестве предметов различно? Скорее всего, ответит верно не один ученик. Но чтобы разницу в буквенной одежде изменений слова заметили все ребята, попросим их с помощью знаков = и ≠ сравнить записанные друг под другом изменения слова:

к.П.н. (игрушка) к у к л а → одна
 = = = ≠

к.П.н. (игрушка) к у к л ы → много

Не будем недооценивать сделанного детьми открытия: оказывается, буквы **А** и **Ы** в изменениях слова — это не просто буквы, а **части слова**, выполняющие очень важную работу — рассказывающие о числе предметов. Хорошо, если учитель будет вместе с детьми радоваться их маленьким, но

важным открытием — тогда кропотливый языковой поиск на уроке превратится в постоянное ожидание праздника!

В заключение работы учитель договаривается обозначать эту значимую часть значком — вставить значок окончания, а название для нее можно «придумать» в ходе совместного обсуждения.

Теперь пригласим второклассников предположить, только ли в слове *кукла* есть часть слова, которая меняется и сообщает о числе предметов. Прежде чем проверить, есть ли окончание в других словах, попросим учеников подумать, **как** они нашли окончание в слове. (Задание может выполняться в форме групповой работы.) В результате коллективного обсуждения фиксируется такая последовательность действий:

Чтобы найти окончание, нужно:

- 1) изменить слово по числу;
- 2) сравнить изменения слова;
- 3) выделить изменившуюся часть (окончание).

Пользуясь сконструированным способом выделения окончания, учащиеся смогут выделить окончание практически в любом слове (со временем ребята уточнят: изменить слово можно не только по числу, но и по падежу, лицу, времени, роду — в зависимости от возможностей изменения конкретного слова). Выделяя окончание в словах *гора*, *окно* и многих других, дети убеждаются: такую значимую часть (окончание) имеет не только слово *кукла*.

Применяя на практике известный способ выделения окончания, при выполнении упражнений ученики сделают несколько важных наблюдений и сформулируют их «вместе» с персонажами учебника.

Наблюдение 1. В некоторых словах есть окончания, состоящие из... нуля звуков (упр. 230).

Действительно, какое окончание в слове *стол*? Последняя буква -Л или две последние буквы -ОЛ? Не стоит гадать, нужно воспользоваться известным способом выделения в слове окончания. Прежде всего изменим слово: *стол* — один, а много — *столы*. Теперь сравним записанные изменения:

с т о л	ед. ч
== == +	+
с т о л ы	мн. ч

Изменившаяся часть — окончание. Попробуем обозначить соответствующими значками окончания. Понятно, что

на множественное число указывает окончание **-Ы**. А кто рассказывает в изменении *стол*, что названный предмет один? «Пустое» место? Да, это пустое место — работник, ведь его работа — сообщать о единственном числе названия предмета. И состоит это окончание из нуля звуков — пусть подчеркнутый нулик (чтобы не путать с буквой **О**) в этом и подобном случаях будет обозначать окончание, в котором ноль звуков:

с т о л <u>Ø</u> →	ед.ч
= = = = <u>≡</u>	+
с т о л <u>Ы</u> →	мн.ч

Предупредим учителя о необходимости обратиться к звуковой записи изменений слова, если ученики предложат в слове *конь* (упр. 230) или *ель* (упр. 232) считать окончанием букву **Ь**. В звуковой записи нет и не может быть этой буквы, поэтому и вывод придется сделать об окончании, в котором на единственное число предметов указывает ноль звуков.

Наблюдение 2. Некоторые названия предметов не изменяются по числу, но окончание в них выделить можно, ведь они изменяются по падежу (упр. 233–235).

Такое свойство — невозможность изменяться по числу — ученики обнаружат у слова *сани* (упр. 233), у слов *творог*, *щипцы*, *сено*, *ножницы*, *железо* (упр. 234) и слов *брюки*, *колготки* (упр. 235). Сам по себе очень интересный факт: одни названия предметов изменяются по числу, а другие — нет. Если у ребят возникает вопрос о причинах такого поведения слов, можно поместить этот вопрос в «копилку вопросов», чтобы затребованным был через некоторое время (в 4 классе) разговор об удивительных соотношениях между грамматическими формами и грамматическими значениями слов.

Но сейчас мы должны выделить во всех перечисленных словах окончания. Возможно ли это? Вспомним, как могут изменяться слова, называющие предметы, и попробуем изменить эти слова по падежу. Оказывается, этого вполне достаточно для нахождения изменяющейся части — изменить слово так, как оно может изменяться. Вероятно, в самом алгоритме выделения окончания следует убрать категоричность первого пункта, уточнив его примерно так:

1) изменить слово по числу (падежу...).

Теперь и в словах *сани*, *ножницы* или *творог* при сравнении с их падежными изменениями (например, *нет саней*, *ножниц*, *творога*) будут выделены окончания **-И**, **-Ы** и *нулевое*.

Наблюдение 3. Если у слова нет никаких изменений, в нем нет и окончания (упр. 236).

Действительно, изменяющуюся часть можно искать лишь в тех словах, которые могут изменяться. Но второклассникам уже известно, что не все слова могут меняться. Стоит ли считать, что у таких слов нулевое окончание? О нуле звуков в окончании мы говорили при сравнении этого окончания с другим окончанием в том же слове (*стол — столы*). А слова *пальто, метро, шоссе, завтра* (упр. 236), *например, строго, наконец, сегодня, кино* и др. (упр. 237) не имеют изменений, поэтому и выделять нулевое или какое-либо другое окончание оснований нет.

Наблюдение 4. Окончания названий действий выделяются с учетом особенностей данных слов-названий (упр. 239, 242).

Так как отличительной особенностью слов, называющих действия, являются две их основы (основа настоящего и прошедшего времени), придется пригласить учащихся для корректного выделения основы в изменении слова: менять лицо или число, род или число (в зависимости от времени словоформы), но не изменять времени названия действия. Например, изменение *цвела* следует сравнить или с изменением *цвел, цвело*, или с изменением *цвели* и выделить окончание **-А**. А название действия *смотришь* сравнивается с изменением *смóтрите* или с изменениями *смотрю, смотрит, смотрим, смотрят*, но не с изменением по времени.

Выделив в нескольких инфинитивах их окончания (упр. 242), целесообразно (по методическим соображениям преждевременно вводить сведения об усекаемых и неусекаемых основах) не выделять окончание в каждой встретившейся неопределенной форме названия действия, а запомнить перечень таких окончаний: *-ти, -ть, нулевое*.

Наблюдение 5. Для точного определения окончания лучше изменять слово по-разному (упр. 245).

Сделав этот вывод, второклассники смогут правильно выделить окончание в названии признака *старый*. Но вывод верен и для других слов-названий. Например, если сравнивать изменение *летит* (упр. 248) с изменением *летите*, в изменении *летит* будет выделено нулевое окончание, если же сравнить его с другими изменениями по числу и лицу (не меняя времени, как и договорились): *лечу, летят* и т. д., окончание будет выделено безошибочно — *-ит*.

3. Способ выделения в слове основы

Для выделения основы вернемся к слову *кукла*. Работая над выделением окончаний в словах, ученики уже уяснили, что это часть слова, выполняющая определенную работу. Но ведь в слове *кукла* дети указали еще одну работу — называет предмет, игрушку. Кто же выполняет в слове эту работу? По какой части слова мы узнали, что это не головной убор, не предмет мебели, а именно игрушка? По первой букве **К**? По слогу *ку*-? Конечно же нет. Об этой работе в слове *кукла* нам рассказывает все слово без окончания — *кул*-. Теперь пусть сами ребята поразмышляют над тем, какая из двух частей *главная, основная*: та, которая сообщает, какой предмет называет слово, или та, которая сообщает о числе предметов? (Задание 3.)

Так ученики выделяют в слове часть, у которой есть важнейшая работа в слове — сообщать, о каком именно названии идет речь. Эту часть ребята назовут основой (основной частью) и уточнят способ выделения ее в слове. Какую часть — основу или окончание — следует выделять прежде всего? Так как основа — это все слово без окончания, ответ может быть только один:

Чтобы найти основу, нужно:

- 1) выделить окончание;
- 2) выделить все слово без окончания (основу).

Договорившись о значке для выделения основы, ученики выделяют ее в обоих изменениях слова *кукла*:

к.П.н. ← к у к ла → одна
(игрушка)
 =====

к.П.н. ← к у к лы → много
(игрушка)

Ученики знают, что у некоторых слов не может быть окончания. А могут ли быть слова без основы? Надо проверить. Предложим учащимся выделить основы и окончания у слов в словосочетаниях *детское кафе, взрослый кенгуру, интересное кино*. Конечно, в трех из шести слов (*кафе, кенгуру, кино*) окончания найти невозможно, это несклоняемые слова. А есть ли у этих слов основы? Конечно же, есть, иначе мы бы не понимали, о чем идет речь. Так ученики убеждаются в обязательности основы в любом слове. Этот вывод относится

не только к словам-названиям, но и к служебным словам (упр. 243–244).

Применение сконструированного способа выделения основы приведет к важному выводу о способе различения изменений одного и того же слова и разных слов (упр. 254).

Выделив окончание в словах *дождик* и *дождь*, ученики уже не затрудняются в обозначении основ:

дождик, ∅
дождь, ∅

Оказывается, у этих слов, таких похожих по смыслу, разные основы. Из предыдущего опыта второклассникам известно, что при изменении слова его основа не меняется, а меняются окончания, так как выполняют разную работу. Значит, *дождик* — *дождь* — это не изменения одного слова, а разные слова. Пусть ребята подумают, как с помощью моделей рассказать Сам Самычу об этом важном наблюдении (у разных слов — разные основы). Это можно сделать, например, так:

$= \left\{ \begin{array}{ c } \hline \text{—} \\ \hline \text{=} \\ \hline \text{—} \end{array} \right.$	$\neq \left\{ \begin{array}{ c } \hline \text{—} \\ \hline \neq \\ \hline \text{—} \end{array} \right.$
Изменения одного слова	Разные слова

Теперь ученикам под силу (упр. 256), выделив окончания и основы предложенных слов, ответить на вопрос о количестве разных слов в упражнении. Слова, приведенные в 1, 2, 4, 5, 7-й паре, — это разные слова, соответствующие первой составленной модели. Третья и шестая пара — это изменения слов, соответствующие второй составленной модели. Таким образом, в упражнении предлагается записать 12 разных слов.

4. Отнесение общего способа проверки орфограмм к орфограммам основы

Отказываясь проверять орфограмму в слове *мячи* по сильной позиции в слове *меч* (см. задание 1), дети убежденно заявляли: «Это разные слова, а сильную позицию надо искать в том же слове».

Когда ученики узнают, что в изменениях одного и того же слова окончания разные (у них разная работа), они на том же основании откажутся проверять орфограммы в одном окончании по сильной позиции в совсем другом окончании (задание 4).

Посмотрим, как это произойдет.

Сравнивая изменения слова *кукла* — *куклы*, ученики не сомневаются: у этих изменений разные окончания (звучание окончаний и выполняемые ими работы различны). Вывод учеников очень важен: без уяснения того, что у одного и того же слова в различных изменениях *разные* окончания, невозможно решить проблему проверки орфограммы в слове *слово*.

Несколько сложнее решить вопрос с омонимичными окончаниями, ведь звучат они одинаково. И все же это **разные окончания**, так как они выполняют разную работу (удобно сравнение окончаний-омонимов с людьми, например, в белых халатах — выглядят одинаково, а работу могут выполнять разную: печь булки или лечить детей):

(нет) к у к лы → ед. ч.

(есть) к у к лы → мн. ч.

Теперь можно вернуться к проверке орфограммы в слове *слово*. Запишем звуками слово с орфограммой и его изменение с предполагаемой проверкой:

[сло́ва] → ед. ч.

[славá] → мн. ч.

В какой части встретилась орфограмма в слове [сло́ва]? Трудно выделить окончание, так как нет изменившейся части? Напомним ученикам о возможности изменить слово не только по числу, но и по падежу. Окончания выделены, в записанных изменениях ими оказались окончания-омонимы (разные окончания, одинаковые по звучанию, но выполняющие разную работу):

[сло́ва] → ед. ч.

[слава] → мн. ч.

Итак, орфограмма в слове *сло́в_* в окончании. Да и сильную позицию ученики нашли в окончании того же слова. Именно этого не знали ребята, когда проверяли орфограмму по сильной позиции в изменении слова. Теперь это для учащихся очевидно. Очевидно также то, что у изменений слова *разные* окончания. Помнят ли ученики, как помогли друзьям-персонажам решить вопрос о правильной проверке орфограммы в слове *м_чи́* (*мячи*): нельзя проверять орфограмму по сильной позиции в другом слове — в этом состояла их подсказка.

А теперь самый главный вопрос: если перед нами разные окончания, можно ли проверять орфограмму слабой позиции по сильной позиции *в совсем другом окончании*? Отрицательный ответ дает возможность отказаться от неправильно указанной проверки:

сло́в_ — сл_ва́

Придется договориться с детьми на месте слабых позиций оставлять пропуски (за исключением тех случаев, когда окончания слов предлагается писать без дополнительной проверки).

Таким образом, из круга проверяемых по закону письма орфограмм с этого времени будут исключены орфограммы в окончаниях слов. Позже, в 3 классе, ученики узнают, что написание большинства орфограмм подчиняется закону русского письма, выделяют несколько наборов падежных окончаний, подберут слово с сильной позицией для проверки орфограмм в каждом таком наборе. Пока же орфограммы в окончаниях, за исключением тех, которые ученикам предлагается писать без проверки, станут своеобразным табу. И на поставленный вопрос о том, какие орфограммы можно проверить по сильной позиции, изменяя слово, второклассники ответят: с помощью изменений слова можно искать сильную позицию для проверки орфограмм в основе слова, так как основа в изменениях слова одинакова.

Недавно учащиеся на модели показывали, чем отличаются изменения одного слова от разных слов. Спросим у ребят, на какой из этих двух моделей лучше показать, как и где следует проверять орфограмму слабой позиции по закону русского письма. Это задание лучше выполнять в форме групповой работы с последующим коллективным обсуждением предложенных вариантов. Вот как может выглядеть итог этого обсуждения на модели:

$$= \left\{ \begin{array}{c} \boxed{\text{---}} \boxed{\text{---}} \\ \uparrow \quad \quad \uparrow \\ \boxed{\text{---}} \quad \quad \boxed{\text{---}} \end{array} \right. \neq$$

Подведем итог проделанной работы. Ученики узнали об окончании и основе — частях слова, выполняющих определенную работу, о способах выделения в любом слове окончания и основы. Наблюдения над разными окончаниями одного и того же слова позволили ученикам избежать ошибок при проверке орфограмм в окончаниях слов. Учащиеся отказались про-

верить орфограммы слабых позиций в окончаниях слова по сильной позиции в совсем другом окончании. Как же теперь дети ответят на вопрос, вынесенный в название § 6: какие орфограммы можно проверять, изменяя слово? Ученики убедились: с помощью изменений одного и того же слова можно искать сильную позицию для проверки орфограмм **в основе слова**, так как основа слова в разных изменениях остается неизменной.

5. Упражнения в применении уточненного способа проверки орфограмм слабых позиций

С учетом сделанного уточнения (орфограммы слабых позиций можно проверять по сильной позиции в изменениях слова только в его основе) ученики продолжают работу над проверкой орфограмм слабых позиций. Однако теперь ребята учитывают необходимое условие: перед поиском проверки по закону русского письма следует определить, в какой части слова находится орфограмма. Если орфограмма в окончании, на ее месте остается пропуск (за исключением оговоренных случаев, когда буква в окончании указывается без дополнительной проверки). Если орфограмма в основе, можно искать проверку по сильной позиции в изменении данного слова. Понятно, что от правильного определения места орфограммы в слове зависит и точный выбор способа ее проверки.

Например, при выполнении упражнения 260 правильно ответить на вопрос о пригодности указанной проверки можно, лишь установив, в какой части слова находится орфограмма и в какой части проверочного слова находится сильная позиция для проверки орфограммы слабой позиции. Во всех приведенных парах слов общие основания отказа от предлагаемой проверки: во-первых, сильная позиция для проверки орфограммы слабой позиции найдена не в изменении слова, а в другом слове и, во-вторых, сильная позиция находится в окончаниях слов, а орфограмма слабой позиции в основах, что противоречит договору — проверку для орфограммы искать в той же значимой части.

При выполнении упражнения 262 учащиеся, определив часть слова с орфограммой, выберут в качестве проверочного из скобок то слово, в котором сильная позиция находится в той же основе, что и орфограмма слабой позиции: *добр_кí — добр_як, в_сло́ — вёсла* и т. д.

Систематизируя с помощью упражнения 263 все известное о способах проверки орфограмм слабых позиций, ученики

отмечают, что пропуски будут оставаться в окончаниях слов, не указанных в перечне договоров (дл_бабушк_), а также в основах, если не удалось найти сильную позицию для проверки орфограмм слабых позиций в той же основе (в́ар_жкѹ).

Подведем итог. К концу работы по данному разделу ученики не только знают общий способ проверки орфограмм слабой позиции (приведение звука к сильной позиции в той же значимой части слова), но и применяют его относительно проверки орфограмм слабых позиций в основе слова. Что касается орфограмм слабых позиций в окончаниях, то они пока обозначаются пропусками (за исключением орфограмм, изученных во втором классе).

Контрольные задания

Контрольное задание 1 — диктант — рассчитано на выполнение всеми учащимися. В учебнике пропусками выделены те орфограммы, которые ученики должны обозначить буквами. Относительно других орфограмм договор прежний: если точно уверены в выборе буквы, пишете ее, в противном случае лучше оставить пропуск.

Предлагаем еще один текст, который можно использовать для диктанта:

З_мой в л_су

*Холо_ сковал землю. Зимние ветры гуляли в маку_ках
д_ревьев. Снежные ша_ки укрыли ду_ки. С берё_ сыпался
иней. Под н_гами хрустел сне_. Снегири прыгали по ши_
кам елей. Здесь и там на сн_гу был виден звериный сле_.
По И. Соколову-Микитову*

Контрольное задание 2 тоже рассчитано на выполнение всеми учениками. Диагностичным является то, что для работы предлагаются слова с похоже звучащими концовками. Ученики могут, выделив окончание в одном из слов, формально отнестись к заданию и в остальных словах указать такое же окончание. Понятно, что этим второклассникам нужен серьезный коррекционный разговор не только о способах выделения основы и окончания, но и о необходимости выделять их безукоризненно точно. Если же, несмотря на похожесть звучания концовок слов, ученики пользуются сконструированным способом выделения окончания и получают во всех словах разный ответ на то, есть окончание или нет и,

если есть, какое оно, учитель может быть уверен: понятие о значимых частях и способах их обнаружения сформировано и в коррекции не нуждается.

Если учитель предпочтет выполнение данного задания по вариантам, предложим слова для каждого из вариантов.

Вариант 1

трамвай, зелёный, невзначай

Вариант 2

водопой, слепой, украдкой

Развитие речи

В рамках данного раздела продолжается работа над признаками текста (упр. 251, 252, 267, 268, 272, 274).

В упражнении 267 учащимся предлагается сравнить несколько рассказов ребят-персонажей, которые вместе были в лесу в одно из зимних воскресений. Конечно, у них получились разные рассказы. А чем именно они отличаются? Об одном и том же написали Маша, Петя и Алеша или нет? Оказывается, хотя были все в лесу вместе, написали ребята о разном: Маша описала зимний лес, Петя — гонку на лыжах, а Алеша — следы на свежем снегу. Конечно же, и содержание сообщений об этих предметах разное: Маша восхищена красотой леса, Алеша удивляется разнообразию следов лесных обитателей, Петя огорчен неудавшейся гонкой. Выбирая заголовок для каждого из рассказов, ученики будут учитывать или предмет сообщения, или содержание сообщения. Например, Машин рассказ можно озаглавить *Лес зимой* или *Как красиво в лесу!*, Петин — *Гонка на лыжах* или *Неудавшаяся гонка*, Алешин — *Следы на снегу* или *Какие разные следы...*

В упражнении 267 ученики работали с «чужими» рассказами: сравнивали тексты с учетом признаков любого текста, придумывали для них заголовки. Следующее упражнение 268 предлагает второклассникам составить собственный рассказ об одном из запомнившихся воскресений. Как учитель может помочь ученикам подготовиться к такой работе?

Думается, предложение послушать несколько рассказов ребят нельзя назвать такой помощью — некоторые дети воспринимают услышанное как образец и пишут не свой рассказ, а тот, который «хочет» услышать учитель. На наш взгляд, помощь должна заключаться в приглашении предварительно обдумать

будущий рассказ. Что значит обдумать? Задать себе *до написания текста* те вопросы, без ответа на которые записанные высказывания могут и не стать текстом, а именно: о чем я расскажу? какое сообщение в моем рассказе будет главным? Это самая действенная подготовка к работе, а самое лучшее ее завершение — чтение получившегося текста и соотнесение замысла и его реализации. (Мой рассказ действительно о...? Для слушателя (читателя) понятно ли, что главное сообщение для меня — ...?)

Текст упражнения 251 предназначен для изложения. Как и раньше, не планируется специальная беседа по содержанию текста, устное изложение, составление плана и т. п. Простая, понятная ребятам последовательность событий, на наш взгляд, не требует дополнительного «пережевывания» текста. Но вот что полезно уточнить, продолжая работу с признаками текста: во-первых, о чем этот рассказ (о дне рождения Аси) и, во-вторых, что сообщается об Асином дне рождения (получение девочкой долгожданного подарка).

Следующее за изложением упражнение 252 предлагает ученикам написать о собственном дне рождения, любом — последнем или просто запомнившемся. Дети могут последовательно ответить на все вопросы упражнения, а могут использовать их как некий ориентир для продумывания будущего рассказа. Главное, чтобы перед написанием рассказа ребята научились спрашивать себя, какое сообщение будущего рассказа станет для них главным, тогда понимание «главного» (основной мысли) так или иначе отразится в тексте.

Работа с текстом изложения из упражнения 272 аналогична работе с предыдущим изложением. Уточним с учениками, о чем этот текст (о муравьях) и что именно сообщается в нем о муравьях (как муравьи все-таки съели весь мед из горшка, специально убранного от них под потолок).

Ученикам, вероятно, уже понравилась серия упражнений, в которых нужно составить рассказы по картинкам художника, описывающим какое-то событие из жизни робота и его друзей. Знакомясь еще с одним приключением Сам Самыча (упр. 274), ученики убеждаются, что и на этот раз робот, как и всегда, нашел выход из безвыходного положения: ему удалось с помощью крючков и магнита (без удочки!) поймать рыбешек. Перед записью рассказа можно попросить ребят описать, что они видят на картинках художника. Но главное — уточним, о чем будет наш рассказ (о рыбной

ловле робота) и каково его главное сообщение (это рассказ о сообразительности Сам Самыча, сумевшего и без удочки оказаться с уловом).

Таким образом, какой бы вид работы с текстом ни предлагался ученикам, на наш взгляд, главным в такой работе должно стать определение предмета сообщения и главного сообщения об этом предмете в любом тексте — готовом или сконструированном самостоятельно.

Отметим также, что упражнения данного раздела предусматривают уточнение значения слова по толковому словарю, продолжение работы с синонимами (упр. 238), пословицами (упр. 231), загадками (упр. 225), материал для работы над чтением по ролям (упр. 240).

Раздел VII.

Проверка орфограмм по сильной позиции с помощью родственных слов

Содержание и задачи раздела

Рамки проверки орфограмм по сильной позиции только в изменениях слова вскоре становятся тесными для второклассников. Например, для проверки безударной гласной в слове *х_лódный* учащиеся найдут сильную позицию в слове *хóлод* и тут же откажутся от такой проверки: *х_лódный* и *хóлод* — это не изменения одного слова. На том же основании не смогут ребята проверить орфограмму в слове *ш_гáю* по сильной позиции в слове *шаг*. В рассуждениях учащихся все верно, но... самих детей эти объяснения все меньше удовлетворяют. Конечно, слова *х_лódный* — *холод*, *ш_гáю* — *шаг*, *м_л_дóй* — *молодость* — *молоденький*, *зел_нёт* — *зелёный*, *хв_стýн* — *хвастаться* — это разные слова, но между ними, говорят ученики, есть какое-то сходство, родство. «Бывают ли у слов родственники? Если бывают, можно ли с их помощью проверять орфограммы?» — вот вопросы, которые формулируют ученики и на которые стараются найти ответ.

Уважаемые коллеги, прежде чем обсуждать с детьми признаки слов-родственников, подумаем вместе, одинаково ли мы понимаем, что такое родственные слова. Если вспомнить

затверженное со школьной скамьи, то родственными словами, скорее всего, назовем слова с одним и тем же корнем. Уточним, что такое корень. Память услужливо подсказывает: корень родственных слов — это общая часть с одним и тем же значением. Если мы выделили существенный признак родственных слов, то нам под силу будет выполнить типичное задание на «подбор» родственных слов. Не побоимся повториться и уточним: искать родственные слова нужно среди тех слов, у которых есть общая часть с тем же самым значением.

Согласитесь, под наше определение подходят такие слова: *ухо* — *ушастый*, *котёнок* — *гусёнок*, *перевёз* — *перенёс*, *мелкий* — *измельчить*. Но, замечаете вы, вторая и третья пара слов не являются родственными (однокоренными, ведь именно в этом понимании в школе употребляется слово «родственные»). А разве у слов *котёнок* — *гусёнок* нет общей части *-ёнок* с одним и тем же значением «детеныш»? Разве у слов *перевёз* — *перенёс* нет части *пере-* со значением «откуда-то куда-то»? Исходя из данного выше определения родственных слов, эти пары слов также следует считать родственными.

Конечно, сделанный вывод не может устраивать учителя. Но учитель не может и отрицать, что этот вывод получен на основании тех представлений об однокоренных словах, которые зафиксированы в учебниках массовой школы и в виде правил многие десятилетия заучиваются школьниками.

Похоже, мы оказались в тупике: понимая, что рассмотренные пары слов однокоренными не являются, доказать это (прежде всего самим себе) мы не смогли. Припомним: источник данного «тупикового» способа обнаружения однокоренных слов — это определение «однокоренные слова — слова, имеющие общую по значению часть». Но ведь общая по значению часть может быть не только у однокоренных, но и у одноприставочных (*перевёз* — *перенёс*, *привёз* — *принёс*, *увёз* — *унёс*), односуффиксальных (*ужонок* — *ежонок*, *дубовый* — *липовый*, *горнист* — *баянист*) и «одноокончательных» слов (*корзина* — *погода*, *письмом* — *полем*, *звонкая* — *весенняя*). Выходит, что главный опознавательный признак однокоренных слов выбран неверно.

Как же выделить существенный именно для однокоренных слов признак, по которому семью родственников по корню нельзя было бы спутать ни с какими другими группами слов? Есть ли такой признак? Конечно. И связан он с особенностями образования слов.

Однокоренные слова в совокупности составляют словообразовательное гнездо, а значит, связаны отношениями словообразовательной производности. Это и есть главный опознавательный признак однокоренных слов. Проверим, какие из пар слов *ухо* — *ушастый*, *котёнок* — *гусёнок*, *перевёз* — *перенёс*, *мелкий* — *измельчить* связаны отношениями словообразовательной производности.

Можно ли одно из слов пары *ухо* — *ушастый* объяснить другим? *Ушастый* — значит «с большими *ушами*». Выходит, слово *ушастый* произошло, образовалось от слова *ухо*, и, следовательно, эти слова находятся в отношениях непосредственной производности (одно слово «рождено» от другого, это слова-родственники).

Связаны ли отношениями производности слова *котёнок* — *гусёнок*? Попытка объяснить одно слово через другое обречена на неудачу. Может быть, оба эти слова образованы от одного слова? Проверим, объясняя значение каждого слова: *котёнок* — это детеныш *кота*, *гусёнок* — детеныш *гуся*. Значит, однокоренными являются пары слов *кот* — *котёнок*, *гусь* — *гусёнок*, но никак не *котёнок* — *гусёнок*. Понятно, что на том же основании (не находятся в отношениях словообразовательной производности) не могут быть названы родственными по корню и пары слов *перевёз* — *перенёс*. Зато следующие в списке слова *мелкий* — *измельчить* по праву могут быть названы однокоренными, так как находятся в отношениях словообразовательной производности: *измельчить* — сделать *мелким*, значит, слово *измельчить* образовалось от слова *мелкий*.

Вы уже обратили внимание на то, что выйти из тупика нам помог не второстепенный признак (общая часть с одним значением), а главный, наиболее существенный признак однокоренных слов (отношения производности). Только установив отношения словообразовательной производности, можно выделять корень, т. е. общую часть в основах **однокоренных** слов (в нашем случае в словах *ухо* — *ушастый*, *мелкий* — *измельчить*).

Первые три задания § 7 и предназначены для того, чтобы в совместной работе с учащимися сконструировать понятие о родственных словах. Сначала обнаруживаются отношения словообразовательной производности, которые существуют между однокоренными словами, — тогда в поле зрения учеников окажется существенный признак, которым и отличаются от других групп слов однокоренные слова. Наличие

общей части в основах — важный признак, но искать один и тот же корень имеет смысл только после установления между словами отношений словообразовательной производности. В словах *мелкий* — *мел* нет оснований искать в основах общую часть (даже если они похожи по звучанию), ведь эти слова не находятся в словообразовательных отношениях друг с другом.

Таким образом, доказать, что слова родственные, можно, не обращаясь к корню этих слов, зато у родственных слов можно и нужно искать общую часть в их основах — корень.

Чтобы ученики могли сами подбирать однокоренные слова, они должны понять, как от одного слова может «родиться» другое слово, т. е. должны обнаружить в основе, кроме корня, другие значимые части — приставки и суффиксы, с помощью которых и появляются в языке новые слова.

Когда учащиеся выяснят, что у слов есть «родственники», уточнят их отличительные признаки и научатся находить семьи однокоренных слов, появится возможность подумать, не могут ли однокоренные слова «по-родственному» помочь в проверке орфограмм слабых позиций. До сих пор орфограммы слабых позиций проверялись по сильной позиции в *той же части* слова (основе). Теперь ученики знают, что у однокоренных слов в основе есть *одна и та же часть* (корень), которая состоит из одних и тех же или чередующихся звуков, — закономерно признать проверку орфограмм слабых позиций по сильной позиции с помощью однокоренных слов.

Упражнения § 7 не сразу предлагают проверять орфограммы слабых позиций с помощью однокоренных слов. Большая серия упражнений (упр. 278–310) нужна для того, чтобы подготовить учеников к такой проверке: научить подбирать однокоренные слова, устанавливать, от какого слова и с помощью каких аффиксов они образовались, выделять в них корень (с учетом возможности как позиционного, так и непозиционного чередования). Как только возможность проверки орфограмм слабых позиций по сильной с помощью однокоренных слов установлена, искать сильную позицию в родственных словах предлагается сначала в отдельно взятых словах-названиях (упр. 311–316), а затем в высказываниях (упр. 317–340). Обращаем внимание на то, что в последней из указанных серий упражнений встречаются и тексты с пропущенными орфограммами, и тексты без пропусков (упр. 327–330), специально предназначенные для корректуры, а также упражнения, позволяющие сформулировать правило

для одной из орфограмм сильных позиций «Разделительные знаки Ъ и Ь для обозначения звука [й'] после согласного перед гласным» и многократно применить его на практике (упр. 331–335).

Таким образом, основная цель раздела VII «Проверка орфограмм с помощью родственных слов» заключается в обнаружении слов, связанных отношениями словообразовательной производности (родственных, или однокоренных, слов), и в использовании их для проверки орфограмм слабых позиций в корне. Для достижения этой цели нужно решить ряд промежуточных задач:

1) поставить задачу о возможности «родства» между разными словами;

2) установить признаки родственных слов (понятие о родственных словах);

3) поупражняться в выборе из текста однокоренных слов, а также в самостоятельном подборе однокоренных слов к данному слову;

4) установить возможность как позиционного, так и непозиционного чередования звуков в корне;

5) обнаружить значимые части, с помощью которых однокоренные слова образуются друг от друга;

6) выявить возможность проверки орфограмм слабых позиций с помощью сильной позиции в тождественных частях однокоренных слов и поупражняться в такой проверке.

Подробнее остановимся на каждой из выделенных промежуточных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Постановка задачи о возможности «родства» между разными словами

Начинается разговор с практической задачи (ч. II, с. 48–49): нужно проверить орфограмму слабой позиции в слове *хв_стун*. Так как имеющимся способом (по сильной позиции в изменении слова) проверить орфограмму невозможно (*хв_стунá, хв_стунú, хв_стунý, хв_стунáми, о хв_стунáх* и т. д.), рассматривается предложение воспользоваться сильной позицией в словах *хвост* или *хвастаться*. Ученики объяснят, почему нельзя проверять орфограмму обоими словами

(называют разное, основы разные, а у изменений одного и того же слова основы одинаковы). И все-таки ребята отмечают: между словами *хв_стун* и *хвастаться* есть какая-то связь, близость, какое-то родство... Вот только бывают ли у слов, как у людей, родственники? Если бывают, может быть, они по-родственному помогут и с проверкой орфограмм... Так практическая задача уступает место исследовательской задаче, без решения которой не найти ответа на вопрос о проверке орфограмм в словах, подобных слову *хв_стун*.

Очень хорошо, если из «копилки вопросов» извлекают такие, например: «А почему мама проверяет орфограмму в слове *м_лодой* по сильной позиции в другом слове — *молодость?*», «Можно ли проверить орфограмму слабой позиции в слове *ш_гаю* по сильной позиции в «похожем» слове *шаг?*» Пришло время убедиться, что все эти вопросы — про одно и то же: можно ли проверять орфограмму по сильной позиции в другом, но «родственном» слове? И возможно ли «родство» между разными словами? В чем оно проявляется?

2. Понятие о родственных словах

Объясняя значение слова *лесник*, ученики обязательно воспользуются словом *лес* (задание 1). Родственные ли эти слова? Одно из них было в языке раньше (*лес*), другое образовалось, «родилось» от него позднее (*лесник*). Значит, они связаны родственными отношениями, как у людей родственными узами связаны дети и их родители. Сделаем первый важный вывод: если одно слово образовалось, «родилось» от другого, такие слова можно считать родственниками. Подумаем, можно ли представить отношения между родственными словами в виде модели. Может быть, так:

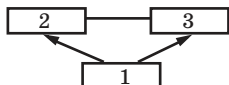


О чем рассказывает эта модель? О родственных словах, одно из которых (2) образовалось от другого (1).

Теперь предложим ребятам определить, являются ли родственными слова *рыбный* и *рыбак* (задание 2). Сумеют ли дети объяснить слово *рыбак* с помощью слова *рыбный*? Например, так: *рыбак* — это *рыбный* человек. Конечно, нелепо. А если наоборот, слово *рыбный* — с помощью слова *рыбак*? Вот так: *рыбный* — сделанный из *рыбака*. Абсурдно. Выходит, слова *рыбный* и *рыбак* не образованы друг от друга и родственника-

ми не являются. Этот вывод соответствует зафиксированным в модели отношениям между родственными словами, но с ним некоторые ученики не спешат согласиться.

Действительно, при объяснении значения обоих слов нельзя обойтись без слова *рыба*, именно от этого слова образовались, «родились» и слово *рыбак*, и слово *рыбный*, как рождаются в человеческой семье дети одних родителей. У людей о родстве говорят не только между родителями и их детьми, но и между братьями и сестрами, детьми одних родителей. Отношения между словами, образованными от одного слова, также назовем родственными. Но тогда необходимо внести уточнение в конструируемое нами определение родственных слов: это слова, образованные или одно от другого, или совместно от одного слова. Как же при таком уточнении изменится обобщенная модель слов-родственников? Может быть, так:



О чем рассказывает эта модель? О том, какие слова находятся в отношениях родства: образованные одно от другого (1 и 2, 1 и 3) или совместно от одного слова (2 и 3).

С этих пор любые наши выводы о родстве слов будем соотносить с данной моделью. Выходит, можно найти родственные слова до выделения корня! Конечно, не останутся без внимания и внешние признаки, по которым можно узнать слова-родственники, — их корень (**задание 3**).

Обращаем внимание учителя на необходимость отметить с самого начала работы по выделению корня не только одинаковость значения корня в родственных словах (иначе и быть не может, ведь слова, образуясь одно от другого, сохраняют в своем составе те части, из которых состояло слово-«родитель»), но и на его звуковой состав, зафиксировав факт: корень родственных слов может состоять из одних и тех же или чередующихся звуков. При этом уточнять, что речь идет только о позиционно чередующихся звуках, не следует (хотя первое время именно позиционное чередование звуков в корнях будут наблюдать ученики): очень скоро второклассники откроют для себя возможность в русских корнях такого чередования звуков, которое с фонетической позицией не связано (*волк* — *волчий*, *сушить* — *сухой*).

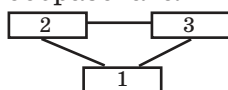
Отметим в ходе наблюдений, что только внешнее сходство основ разных слов не дает права говорить о родстве (это было

бы похоже на отнесение к одной человеческой семье всех людей с рыжими волосами...), что общую часть в основах — корень — мы будем искать только в родственных (однокоренных) словах.

3. Упражнения в выборе однокоренных слов, а также в самостоятельном подборе однокоренных слов к данному

Специальная серия упражнений (упр. 292–310) предназначена для того, чтобы ученики научились применять знания о существенных признаках родственных слов при выборе однокоренных слов из данных, а также при самостоятельном подборе однокоренных слов к данному.

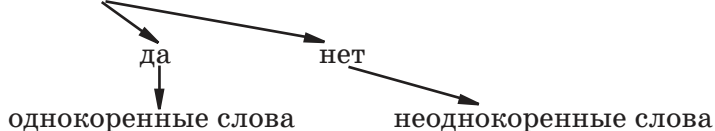
Как только ученики узнают о словообразовательных отношениях между словами-родственниками (задания 1 и 2), можно начать работу по определению последовательности действий при выборе родственных слов из текста или из группы слов (упр. 292 и 293). У учеников есть модель, на которой зафиксирован существенный признак родственных слов (отношения словообразовательной мотивации).



Можно предложить ребятам сравнить эту модель с алгоритмом Сам Самыча, в котором та же информация о родственных словах передана в виде последовательности действий:

Чтобы узнать, являются ли слова родственными, нужно проверить:

Образованы ли данные слова одно от другого или совместно от одного слова?



Чем же лучше пользоваться при определении того, являются ли слова родственными, — моделью или алгоритмом Сам Самыча? Проверим это.

Попробуем установить с помощью модели, нет ли в упражнении 279 слов, которые находятся в отношениях словопроизводства со словом *гусь*. Окажется, что и слово *гусёк* (маленький *гусь*), и слова *гусятница* (женщина, ухаживающая за *гусями*) и *гусятинка* (мясо *гуся*) объясняются одним

словом *гусь*, а значит, все эти слова родились, образовались от одного и того же слова, т. е. являются родственными словами:

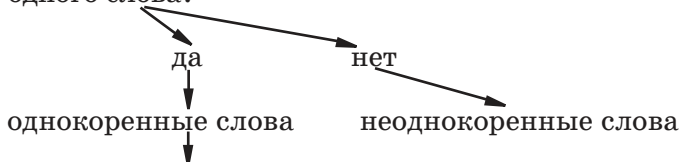


Теперь попробуем решить по алгоритму Сам Самыча, являются ли эти слова родственными. На вопрос этого алгоритма ребята, объяснив значение слов *гусёк*, *гусятница*, *гусятинка* с помощью слова *гусь*, уверенно отвечают: «Да, слова *гусёк*, *гусятница*, *гусятинка* образованы от слова *гусь*, следовательно, это родственные слова».

Пока нет никакой разницы, на что именно опираться в работе: на модель или алгоритм. Но после обнаружения в основах родственных слов общей части, одинаковой по значению, состоящей из одних и тех же или чередующихся звуков (задание 3), информацию о ней нужно будет внести или в модель, или в алгоритм самим учащимся. Удобнее это сделать в алгоритме Сам Самыча:

Чтобы узнать, являются ли слова родственными, нужно проверить:

1. Образованы ли данные слова одно от другого или совместно от одного слова?



2. В их основах есть общая часть-корень. Найдите его.

Понятно, что вся дальнейшая работа должна опираться на уточненную последовательность действий. Например, при выполнении упражнения 283 учащимся предстоит решить, являются ли слова *гусь*, *гусыня*, *гусята*, *гусеница* родственными словами. Конечно же, начать работу следует с установления отношений словопроизводства: *гусыня* (самка *гуся*) и *гусята* (детеныши *гуся*) образованы от слова *гусь*, значит, все эти три слова — родственные. Проверим правильность своего ответа, выполняя пункт 2 алгоритма: у всех этих слов в основе есть общая часть — корень. Это еще

одно подтверждение того, что слова являются родственными. А вот слово *гусеница* не может быть объяснено ни одним из родственных слов, и с помощью этого слова не объясняется ни одно из трех слов — выходит, слово *гусеница* не родственное перечисленным словам. И проверять тождественность его корня не имеет смысла, ведь корень можно искать только у родственных слов, т. е. у слов *гусь*, *гусыня*, *гусята*.

Отвечая на вопросы составленного алгоритма, ученики смогут отличить от родственных слов слова-синонимы (упр. 284, 285 — называют одно и то же, но не образованы друг от друга и, значит, не имеют в основах одной и той же значимой части) и слова-омонимы (упр. 286 — звучащие одинаково слова образованы от разных слов, потому родственными не являются).

Этот же алгоритм поможет ученикам из каждой трех похоже звучащих слов выбрать два однокоренных слова (упр. 288) и не обнаружить родственников среди слов *тюльпан*, *тюлень* и *тюль*, несмотря на их внешнее сходство (упр. 287). На первом шаге алгоритма ученики откажут в родстве и словам *труба* и *печник* (упр. 289), и словам *вода* и *водитель* (упр. 292), которые не связаны отношениями словообразовательной мотивации.

Начиная с упражнения 291, ученикам предлагается задание подобрать родственников к тому или иному слову. Подумаем, как будет действовать ученик, выполняя это задание. Прежде всего где «подбирать» родственные слова? Кто и куда их «бросил»? Где они «валяются»?

Конечно же, родственные слова никто не «выбрасывал», а задание «подбери родственные слова» приглашает учеников собрать вместе членов одного словообразовательного гнезда (всех — маловероятно, но будем настойчиво стремиться к увеличению их количества). Как же разослать такие приглашения? Объясняя значение слова, найдем, если это возможно, слово-«родитель» (если невозможно, данное слово и будет родителем, т. е. неизменяемым словом), а теперь поищем в языке такие слова, значение которых нельзя объяснить, не используя слово-«родитель», — это и будут слова, образованные от данного. Очень важно оговорить с детьми последовательность этой работы (можно задать ее в готовом виде — для обсуждения).

Чтобы подобрать однокоренные слова к данному, нужно:

1. Объясняя значение слова, найти слово-«родитель».
2. Найти слова, образованные от данного слова и слова-«родителя».
3. Выделить в основах всех найденных слов корень.

Попробуем найти родственников к слову *весельчак*. Кто такой *весельчак*? Это *весёлый* человек. Найдено слово-«родитель». Для каких слов в языке слово *весёлый* также будет родителем? Значение каких слов будет объяснено через это слово? *Превесёлый* — очень *весёлый*. *Веселье* — радостное, *весёлое* настроение. *Веселить* — делать *весёлым*. *Весело* — когда *весёлое* настроение. *Веселеть* — становиться более *весёлым*. Слова *весельчак*, *весёлый*, *превесёлый*, *веселье*, *весело*, *веселить*, *веселеть* — это однокоренные слова, в основах которых можно найти один и тот же корень (с учетом чередования некоторых звуков).

Подбирая родственные слова к словам *рыба* (упр. 291) и *вода* (упр. 292), ученики должны будут остановиться на пунктах 2 и 3 приведенной последовательности, ведь слова *рыба* и *вода* непроеизводны, т. е. не образованы ни от каких других слов. А вот подбирая однокоренные слова к слову *ёлка* (упр. 295), ученики смогут найти и слово-«родитель» (*ель*), и других родственников этого слова (*еловый*, *ёлочный*, *ёлочка*, *ельник*).

Чтобы оттачивать умение детей самостоятельно подбирать как можно большее количество однокоренных слов, предлагаем практиковать соревнования между группами учащихся (позднее — между отдельными учениками) — какая из групп запишет как можно больше однокоренных слов. К домашней работе детей по подбору однокоренных слов не побоимся подключить родителей — с их помощью можно существенно расширить лексический запас детей и их представления о существующих в языке отношениях словообразовательной производности. Серьезную помощь в подборе однокоренных слов может оказать Учебный словарь русского языка: под заглавным словом в статье этого словаря размещены производные от него слова. Посоветуем ученикам обращаться к словарю после самостоятельного подбора однокоренных слов, чтобы появилась возможность проконтролировать свои действия, а также уточнить значения некоторых однокоренных слов.

1. Непозиционное чередование звуков в корне

Чтобы учащиеся безошибочно определяли границы корня однокоренных слов, необходимо познакомить их с особым чередованием звуков, которое часто встречается в корнях русских слов и которое не связано с фонетической позицией звука (упр. 298). Термин *непозиционное чередование* не принят в грамматике, однако он удобен в методическом отношении, ведь истинные причины этого морфологического чередования сейчас не уточняются, лишь фиксируется безотносительность этого чередования к фонетической позиции.

Действительно, в однокоренных словах *снеговой* и *снежок* невозможно точно указать границы корня, если не учитывать чередования звуков [г] и [ж], находящихся в одной и той же фонетической позиции — перед гласным. Позже, в 3 классе, ученики поймут, что различие между позиционным и непозиционным чередованием заключается в том, что непозиционное чередование — это чередование фонем, в то время как позиционно чередующиеся звуки встречаются в рамках той или иной фонемы.

А пока обратим внимание учеников на разницу в обозначении на письме позиционно и непозиционно чередующихся звуков: позиционное чередование не отражается на письме (ведь позиционно чередующиеся звуки по закону письма обозначаются одной буквой: *снег* — *снеговой*), в то время как непозиционное чередование на письме отражается (*снеговой* — *снежок*). Причины такого различия учащиеся поймут в 3 классе, как только осознают, что буквами в русском письме обозначаются не звуки, а фонемы.

В рамках разговора об однокоренных словах важно научить детей видеть разные чередования и отличать позиционное чередование от непозиционного. Например, при выполнении упражнения 299 второклассники, выбрав пары однокоренных слов, у части из них отметят в корне только непозиционное чередование (*рука* — *ручонка*, *ножонка* — *нога*, *коса* — *кошу*, *высота* — *выше*), а у одной из пар обнаружат наряду с непозиционным и позиционное чередование (*смех* — *смешить* [х]/[ш], [э]/[и]).

2. Значимые части, с помощью которых однокоренные слова образуются друг от друга

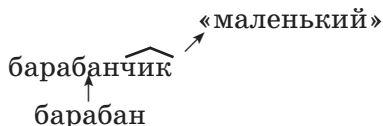
Ученики разобрались в том, какие слова называются родственными. Приближается время ответа на вопрос о воз-

возможности проверять орфограммы слабых позиций с помощью однокоренных слов. Отметим, однако, что реально такая проверка станет возможной, если ученики окажутся в состоянии подобрать как можно больше однокоренных слов — шанс обнаружить проверку для орфограммы в корне возрастает (*гор_д — гор_док, гор_дской, гор_жане, пригор_дный... междугор_дный!*).

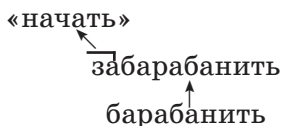
Чтобы ученики смогли подбирать как можно больше однокоренных слов, они должны понимать, как в языке образуются друг от друга новые слова. Потому выделим специальное время на разговор об аффиксах — значимых частях основы, с помощью которых образуются новые слова (**задание 4**). Особенность этого разговора состоит в том, что мы должны не только выделить общую функцию аффиксов основы (образуют новые слова), но и продолжить разговор о частях слова как о значимых частях.

Задание 4 предлагает присмотреться к таким парам слов, как *барабанчик — барабан, забарабанить — барабанить*.

Сначала ученики объясняют значение слова *барабанчик*, используя слово *барабан*: барабанчик — это маленький барабан. Ребята понимают, что слово *барабанчик* родилось, образовалось от слова *барабан*. Теперь второклассникам предстоит осознать, что именно в слове *барабанчик* подсказало им, что речь идет именно о маленьком барабане. Чтобы разобраться в этом, выделим основы обоих слов. Чем они различаются? Частью («кусочком») *-чик*. Только оказывается, что это не совсем обычный кусочек слова, ведь он выполняет в слове важную работу — рассказывает о том, что барабан маленький:



Затем учащиеся сравнят слова *забарабанить* и *барабанить*, объяснят одно слово другим (*забарабанить* — значит начать *барабанить*) и скажут, что первое образовалось от второго. Что же в слове *забарабанить* рассказывает, что речь идет именно о **начале** действия барабанить? Сравнивая основы этих двух слов, учащиеся находят в слове *забарабанить* часть *за-*, которой не было у слова *барабанить* и которая и помогает нам понять, что говорится о начале действия.



Оказывается, в словах, кроме корня, могут быть части, с помощью которых они образуются от других слов. Такие части есть не только в словах *барабанчик* и *забарабани́ть*. Ученики обнаруживают их и в других словах, образованных от слова *барабан*, например в слове *барабани́щик* — часть *-щик*, рассказывающую о «человеке, играющем на ...», в слове *барабанный* — часть *-н-* со значением «относящийся к ...», в слове *барабани́ть* — часть *-и-*, имеющую значение «играть на ...».

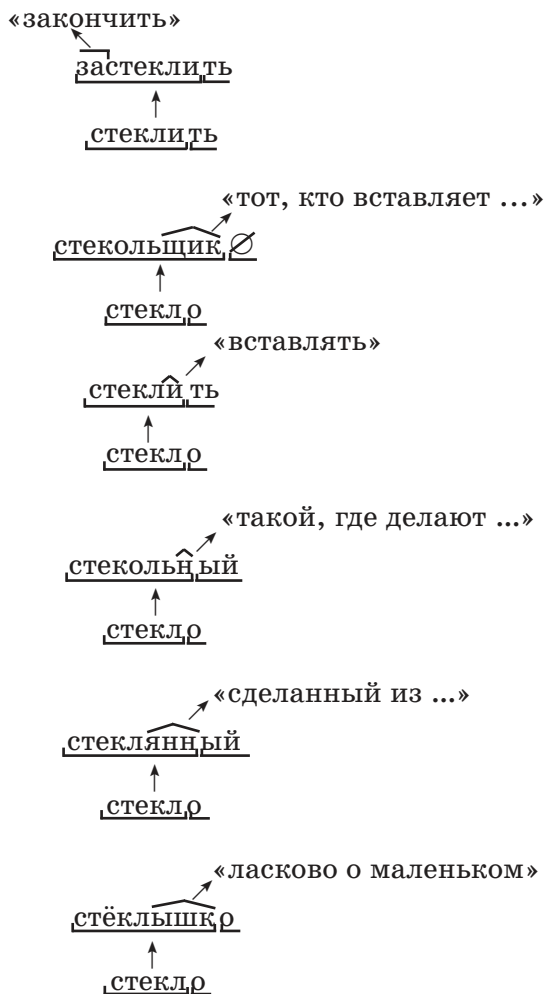
Сразу можно отметить то общее, что есть у корня и других обнаруженных частей основы, — все эти части слова имеют значение, поэтому мы и называем их значимыми. Теперь подумаем, чем же отличаются выделенные части слов от корня этих слов. Во-первых, без корня слова быть не может, а без других частей в основе слов множество (*барабан*, *школа*, *зима*, *небо*...). Во-вторых, значение корня понятно само по себе (вне слова), а значение других частей основы *вне слова* непонятно. Зато в слове их значение дополняет значение корня, что и позволяет им образовывать новые слова.

Так с помощью материала задания 4 формируется понятие об аффиксах основы — значимых частях, с помощью которых образуются новые слова. Завершается разговор классификацией аффиксов по отношению к корню (вводятся термины *префиксы*, или *приставки*, и *суффиксы* и договорные значки для выделения аффиксов основы).

Организуя работу с упражнениями, относящимися к этому заданию, учитель должен понимать, что очень важно (хотя бы на первых порах) работать с префиксами и аффиксами как со *значимыми* частями, устанавливая то конкретное значение, которое привносит в слово тот или иной аффикс. Этому и посвящено, к примеру, упражнение 301, в котором ученикам предстоит ответить по поводу каждого из слов фактически на два вопроса:

- 1) От какого слова и как оно образовано?
- 2) Какая часть придает слову дополнительное значение?

Вот как будут выглядеть письменные ответы детей на эти вопросы:



Важно также уточнить последовательность действий при выделении в основе слова значимых частей. Начинается эта работа на материале упражнения 303. Работая со словом *следы*, оговариваем первый шаг алгоритма:

Чтобы выделить в основе значимые части, нужно:

1. Выделить корень:
 - а) подобрать однокоренные слова;
 - б) найти общую часть их основ.

Конечно, совсем не всегда основа слова состоит только из корня, как это оказалось в слове *следы*. Второклассники понимают, что в слове могут быть и приставка, и суффикс, потому работа над последовательностью действий при выделении значимых частей основы еще впереди. А пока подготовимся к этой работе: подумаем, сколько в слове может быть приставок или суффиксов (материал для таких наблюдений содержится в упражнениях 304–306, 308). А раз в слове может содержаться не один, а несколько суффиксов или приставок, важно обсудить с учениками, как их обнаружить в слове.

Попробуем выделить аффиксы в основе слова *чайничек* (упр. 309). Так ласково называют небольшой чайник. Значит, слово *чайничек* образовалось от слова *чайник* с помощью той части, которой отличаются основы этих двух слов, — *-ек* (именно она придает слову уменьшительно-ласкательное значение). Но само слово *чайник*, в свою очередь, называет посуду, в которой готовят чай: значит, от слова *чай* с помощью суффикса *-ник* и образовалось это слово (этот же суффикс с тем же значением «посуда» есть и в слове *чайничек*, только в нем ученики отметят непозиционное чередование согласных звуков *-ник* — */-нич-/*).

Дополним последовательность действий по выделению в основе значимых частей указанием на то, каким образом следует выделять в слове аффиксы:

Чтобы выделить в основе значимые части, нужно:

1. Выделить корень:

- а) подобрать однокоренные слова;
- б) найти общую часть их основ.

2. Выделить аффиксы:

- а) определить, от какого слова образовалось данное, и найти ту часть, которой отличаются основы обоих слов;
- б) проверить, не образовано ли найденное слово от какого-либо другого слова, и выделить ту часть, с помощью которой оно образовалось.

Обращаем внимание педагога: такая последовательность действий исключает формальное выделение учениками аффиксов в основе (имеется в виду убежденность многих учеников: часть до корня — приставка, часть после корня — суффикс). Конечно, не так часто второклассники будут работать со

словами с несколькими приставками или суффиксами (да и не так просто устанавливать значение того или иного аффикса). Но главное при выделении аффиксов — поиск аффиксов с учетом их функции (с их помощью образуются новые слова) — не должно потеряться в этой работе.

Попробуем с помощью установленной последовательности действий по выделению значимых частей в основе найти значимые части в слове *учительница* (упр. 309). Начнем с выделения окончания (*учительница* — *учительницы*) и основы (*учительниц-*). Теперь выделим корень в этом слове: в однокоренных словах *ученый, ученик, ученье, учить, учитель, подучить, выучил* и т. д. выделим общую часть их основ — *уч-*. Основа слова *учительница* не равна корню, потому продолжим выделение в этом слове значимых частей. Определим, от какого слова образовалось данное (*учительница* — это *учитель-женщина*), и найдем ту часть, которой отличаются основы слов *учительница* — *учитель*, — это суффикс *-ниц* со значением «женщина». Теперь предстоит проверить, не образовано ли слово *учитель* от какого-нибудь другого слова: объясняя значение этого слова (*учитель* — человек, который *учит*), мы не обойдемся без однокоренного названия действия, от которого и образовано с помощью суффикса *-итель* (со значением «человек, который») слово *учитель*.

4. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью сильной позиции в тождественных частях однокоренных слов

Второклассники уже не сомневаются: среди слов бывают родственные, или однокоренные, слова. Ученики научились обнаруживать подобные слова среди данных или самостоятельно находить однокоренные слова для какого-либо слова. Ученики узнали об особом чередовании звуков, не связанном с их позицией, и открыли тайны морфемного строения основы. Но все же на один вопрос до сих пор ответ не найден, этот вопрос в течение всего разговора об однокоренных словах удерживают ученики: нельзя ли проверить орфограммы с помощью однокоренных слов? Учителю не раз приходилось сдерживать нетерпение ребят, ведь сначала нужно все узнать об однокоренных словах, и тогда откроется тайна проверки орфограмм в этих словах.

Учащиеся теперь не только знают существенные признаки однокоренных слов, но и умеют собрать вместе семью таких слов, найти их корень, уточнить, с помощью чего слова образуются одно от другого. Пришло время ответить на во-

прос о возможности проверки орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов (задание 5), т. е. пришло время конкретизировать основной закон русского письма на проверку орфограмм в корне однокоренных слов.

Прежде всего докажем, что слова [с'ин'ивá], [с'ин'эт'], [с'ин'ивáтый'], [с'ин'ин'кий'] — однокоренные. Что значат эти слова? *Синева* — синий цвет. *Синеть* — становиться синим. *Синеватый* — немного синий. *Синенький* — ласково о синем. Так как все эти слова объясняются словом *синий* (в основах этих слов есть общая часть), ученики с уверенностью утверждают: это однокоренные слова.

Можно предложить ученикам выбрать из составленных ранее моделей разных слов и изменений слова такую, которая более соответствует однокоренным словам. Конечно же, это модель разных слов (однокоренные слова — это всегда разные слова, даже если с их помощью назван один и тот же предмет). Предложим ученикам уточнить эту модель разных слов так, чтобы она соответствовала не любым разным словам, а именно однокоренным словам. В результате обсуждения выясняется, что необходимо внести указание на то, что в основах однокоренных слов есть общая часть — один и тот же корень. Это может быть указано на модели, например, так:

$$= \left\{ \begin{array}{c} \text{—} \\ \text{—} \\ \text{—} \\ \text{—} \end{array} \right. \text{—}$$

однокоренные слова

Позднее в эту модель мы внесем указание на возможность проверки орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов, а пока вернемся к однокоренным словам [с'ин'ивá], [с'ин'эт'], [с'ин'ивáтый'], [с'ин'ин'кий'].

Записывая перечисленные слова с пропусками орфограмм слабых позиций, выделяя в них значимые части, ребята отмечают, что в корне трех из этих слов гласный звук корня находится в слабой позиции (*с_нева*, *с_нет*, *с_н_ватый*), а в том же корне в слове *синенький* гласный звук в сильной позиции. Так можно ли проверить орфограмму слабой позиции в корне по сильной позиции в том же корне?

Очень важный момент обсуждения: до сих пор мы с учащимися договаривались проверять орфограммы по закону письма в той же самой части слова — основе. Но ведь в однокоренных словах, убеждались дети неоднократно, тоже есть одна и та же часть — корень. А в одной и той же части звуки могут находиться и в слабой, и в сильной позиции. Дадим возмож-

ность ученикам высказать свое мнение о возможности (или невозможности) такой проверки. Особое внимание обратим на объяснения детей, выделяя в них как возможность в корне позиционного чередования, так и необходимость обозначения звуков в слабой позиции той же буквой, какой обозначается в этой же части соответствующий звук в сильной позиции. В заключение уточним с помощью «справки» дедушки Уса, что правы были те ребята, кто считал, что с помощью однокоренных слов орфограммы слабых позиций проверять можно.

Теперь ученики смогут записать однокоренные слова без пропусков в корне: *син_ва́*, *си́неть*, *син_ва́тый*, ведь в том же корне в слове *синенький* гласный звук в сильной позиции.

Но, наверное, можно заполнить пропуски и в суффиксах однокоренных слов *син_ва́* и *син_ва́тый*, ведь в слове *синеть* суффикс находится в сильной позиции? Пусть ученики выделяют суффиксы во всех трех словах и решат, разные это суффиксы или одинаковые. Так как суффиксы разные, дети отказываются проверять орфограмму в одном суффиксе по сильной позиции в другом суффиксе. Не случайно предостерегал дедушка Ус: с помощью однокоренных слов проверять орфограммы следует в корнях, так как другие значимые части в них могут быть разными.

Теперь ученики могут вернуться к словам *хв_стун* и *хвастаться* и проверить орфограмму в корне слова *хв_стун* с помощью сильной позиции в том же корне однокоренного слова *хвастаться*.

Отразим на модели однокоренных слов возможность проверки в их корне орфограмм слабой позиции по закону письма:



Обсудим с детьми, стоит ли теперь отказываться от проверки орфограмм с помощью изменений одного и того же слова. Конечно же, не стоит: способ нашей работы не изменился (это проверка по закону письма, или по сильной позиции), только расширились возможности поиска сильной позиции: в изменениях одного слова — для орфограмм основы, в однокоренных словах — для орфограмм корня. Думается, что итогом этого разговора может быть размещение двух моделей (изменений одного слова и однокоренных слов), на которых указана часть, в которой может осуществляться такая проверка, рядом — как основание для поиска проверки орфограмм слабых позиций:

$$= \left\{ \begin{array}{c} \overline{\quad} \quad \overline{\quad} \quad \overline{\quad} \\ \uparrow \quad \quad \quad \uparrow \\ \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \quad \underline{\quad} \end{array} \right. \neq$$

изменения одного слова
однокоренные слова

Хотим предупредить распространенную ошибку учителей (вслед за которыми, конечно же, неточно будут говорить и дети), которые считают проверку в изменении одним способом работы, а проверку в однокоренных словах — другим. Вдумаемся, одинаково ли мы действуем при проверке орфограмм слабых позиций: для орфограммы слабой позиции в той же части ищем сильную позицию для соответствующего звука. Где бы ни была сильная позиция — в изменении слова или в однокоренном слове, способ работы не меняется. Мы с детьми называем этот способ проверкой по закону письма или проверкой по сильной позиции. А вот *приемы* поиска сильной позиции для проверки орфограммы слабой позиции могут быть различны: можно найти сильную позицию в изменении слова, а можно за помощью обратиться к однокоренным словам. (Главное ведь — найти сильную позицию в той же значимой части!) Часто ученики находят сильную позицию как в изменении слова, так и в однокоренном слове. Очень хорошо, если ребята могут объяснить, с помощью какого из проверочных слов можно находить проверку для орфограмм основы, а с помощью какого из них — для орфограмм корня.

Присмотримся к серии упражнений (упр. 312–342), относящихся к заданию 5 и, следовательно, предназначенных для отработки умения проверять орфограммы с помощью однокоренных слов.

Начинается работа с проверки орфограмм в изолированной словоформе (упр. 312–316). К тому же первые несколько упражнений не предлагают ученикам самостоятельно подбирать проверочное слово. В упражнении 311 ученикам нужно выбрать из группы данных однокоренных слов то единственное, в корне которого все звуки находятся в сильной позиции, и записать семью родственных слов начиная с проверочного слова. А в упражнении 313 второклассникам предстоит доказать, что проверка для выделенных орфограмм возможна в подобранных парах слов (или парах изменений одного слова), отметив возможность взаимопроверки орфограмм в одном и том же корне. В упражнении 314 ученики уже вы-

бирают проверочное слово из нескольких предложенных (основание для выбора не только наличие сильной позиции — она есть во всех предложенных для проверки словах, но и определение тождественности корня с сильной позицией). Так ученики в совместной с учителем работе продумывают и уточняют все операции, необходимые для самостоятельного нахождения проверочного однокоренного слова.

Уже в упражнении 315 второклассникам предлагается самостоятельно найти проверку для выделенных орфограмм в корне слов и записать одинаково звучащие слова буквами по-разному. Обращаем внимание учителя на необходимость записывать проверку не после, а до проверяемого слова (не после того, как орфограмма записана, а до того, как она выбрана, — в этом обосновании и заключается смысл проверки). В такой проверке дети тренируются сначала при записи отдельных слов или словосочетаний (упр. 315, 316), а затем уже при проверке орфограмм в словах высказываний (упр. 317–330).

Приведем образец такой записи (упр. 315):

(ч[́]и[́]с[́]т[́]ы[́]й) ч[́]и[́]с[́]т[́]о[́]т[́]а в ко[́]м[́]н[́]а[́]т[́]е — (ча[́]с[́]т[́]ы[́]й) ча[́]с[́]т[́]о[́]т[́]а
пу[́]ль[́]с[́]а,
(ба[́]к) ба[́]ч[́]о[́]к для во[́]д[́]ы — пра[́]вы[́]й (бо[́]к) бо[́]ч[́]о[́]к,
(при[́]ме[́]рка) при[́]ме[́]ря[́]ть пла[́]ть[́]е — (ми[́]р) при[́]ми[́]ря[́]ть
дра[́]чу[́]нов

Обязательно оговорим с учениками необходимость (хотя бы на первых порах) указывать как в проверочном, так и в проверяемом слове ту часть, для которой искали сильную позицию и в которой она была найдена, иначе невозможно понять, насколько корректно проведена работа по поиску проверки для орфограммы слабой позиции. Понятно, что далеко не все орфограммы в основе ученики смогут обозначить буквами. Например, в слове [м'ихаво́й'] (упр. 316) первую из двух орфограмм (м_х_во́й) ученики проверят с помощью однокоренного слова *мех*, а вторую орфограмму без помощи словаря проверить невозможно. Так как заданием упражнения не предусмотрена такая работа, в этом слове и ему подобных пока останется пропуск.

В остальных упражнениях раздела способ проверки орфограмм слабых позиций в корне предлагается применить

к орфограммам в словах высказываний. Сначала учащиеся действуют в точном соответствии с тем, как проверяли орфограммы в отдельных словоформах (упр. 317–318), затем предлагается включить в работу известный учащимся способ проверки орфограмм по орфографическому словарю (упр. 319–323) и письменное указание на проверку по словарю (до записи слова с орфограммой). Таким образом, орфографическое действие становится снова предельно развернутым (от обнаружения орфограммы до выбора способа проверки, его применения и письменного предъявления).

Теперь, не снимая требования проверять орфограммы (!), сократим нашу запись, предложив второклассникам проверять орфограммы устно, а непроверенные орфограммы обозначать пропуском (упр. 325–330).

Чтобы актуализировать действия контроля и оценки, которые должны «пронизывать» любую работу учащихся, среди указанной серии упражнений предлагается четыре упражнения, в которых... намеренно допущены ошибки. Авторы учебника убеждены: если ученик приучится находить и исправлять ошибки в учебнике, в тетради одноклассника, он сможет увидеть ошибки и в собственной записи (имеется в виду путь от контроля и оценки результатов чужой работы к осознанному самоконтролю и самооценке).

Сразу отметим: упражнения на корректуру — одни из самых непростых упражнений в учебнике. Ведь учащимся придется проверять не отдельные выделенные орфограммы, проверке подлежит *каждая* напечатанная буква — иначе ошибки не обнаружить. Вероятно, такое задание ученикам поначалу следует выполнять в группе. Возможно, функции в группе каждого из учащихся должны быть определены в ходе подготовки к такой работе. Наверное, группе не обойтись без контролера за орфограммами (именно он не допустит записи высказывания, пока остались непроверенными какие-то орфограммы, именно он напомним об обозначении непроверенной орфограммы пропуском). Видимо, группе понадобится контролер за выбранным способом проверки: его задача — приостановить ребят, если они обратились к словарю, а выбор орфограммы зависит от заключенного ранее договора или возможен без словаря и правила — по сильной позиции в одноморфемном слове. Вероятно, один или двое учащихся при необходимости должны обращаться за справкой к орфографическому словарю. Напомним: проверка предлагается устная, а после работы с высказыванием каждый ученик из

группы записывает высказывание в тетрадь, подчеркивая проверенные и пропуская непроверенные орфограммы.

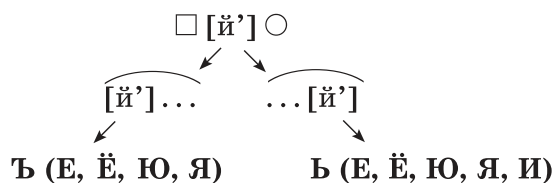
Обратим внимание учителя на работу с орфограммой «**Ъ** и **Ь** — разделительные знаки» (упр. 331–337). Разговор об этой орфограмме сильной позиции отнесен к данному разделу программы не случайно: именно в этом разделе ученики приобретают знание о членимости основы и умение выделять в основе корень, без которых невозможно сформулировать правило о выборе **Ъ** или **Ь** для обозначения звука [й’].

Начнем работу по конструированию правила (упр. 331) прежде всего с уточнения условий, когда возникает необходимость думать о выборе одного из разделительных знаков: речь идет об обозначении звука [й’] в одной из позиций — после согласного перед гласным. Об этих условиях учащиеся знают еще с первого класса; пусть одни ученики напомним другим, что за орфограмма есть в словах [п’й’у], [с’й’эл]. Конечно, это орфограмма сильной позиции (ведь все звуки этих слов, в том числе и звук [й’], находятся в сильной позиции) и связана с необходимостью выбора в русском письме одного из двух знаков (**Ъ** или **Ь**), помогающих гласным буквам обозначать звук [й’] в этой позиции. Еще в первом классе дети учились видеть эту орфограмму и обозначать ее знаком вопроса. Если ученики писали один из так называемых разделительных знаков, то это означало, что они запомнили, какой знак пишется в конкретном слове, но справиться с выбором одного из знаков в любом русском слове им до сих пор было не под силу. Пришло время научиться самостоятельно решать, следует ли для обозначения звука [й’] после согласного перед гласным выбрать разделительный **Ъ** или **Ь**.

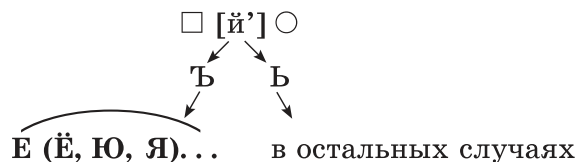
Существенным для выбора одного из разделительных знаков является место в корне обозначаемого звука [й’] — первый это звук в корне или нет (предложим ученикам установить это). Если этот звук первый (как в слове [с’й’эл]), он обозначается **Ъ**, а также следующей гласной буквой, которая к тому же обозначает соответствующий гласный звук. Если звук [й’] не первый в корне (как в слове [п’й’у]), для его обозначения следует выбирать **Ь**, который поможет следующей гласной букве обозначить звук [й’] в позиции после согласного перед гласным. Это же правило можно сформулировать и иначе: буква **Ъ** пишется только перед корнями, которые начинаются с букв **Е, Ё, Ю, Я**, а в остальных случаях пишется буква **Ь** (см. учебник).

Наверное, уважаемый читатель хочет продолжить эту вариативность формулировок правила и мысленно приводит то правило, которое известно со школьной скамьи: **Ъ** пишется в словах после приставок, заканчивающихся на согласный, перед буквами **Е, Ё, Ю, Я**. По мнению авторов учебника, в этом правиле есть неточность, которую не хотелось бы вносить в работу детей, чтобы способ их действия был действительно универсальным. Речь не идет о необходимости выбирать твердый знак после согласных (это условие использования любого из разделительных знаков), имеется в виду обязательное упоминание употребления **Ъ** после приставок. Поясним, в чем видится эта неточность на примере одного из слов упражнения 345 — в нем есть слово, которое следует писать с **Ъ**, но в котором нет приставки. Конечно же, это слово *трехъярусный*. Согласитесь, по известному с детства правилу в этом слове не должно быть **Ъ** знака... Вот почему правило выбора одного из разделительных знаков в учебнике сформулировано относительно корня, а не приставки.

В оставшихся упражнениях § 7 наряду с проверкой орфограмм слабых позиций в корне слова ученики не раз встретятся с проблемой выбора одного из разделительных знаков, т. е. будут иметь возможность применить это правило в различных словах. Подготовим учеников к такой работе — попробуем вместе с ними записать правило так, чтобы при необходимости его легко было бы восстановить. (Это задание можно предложить детям выполнить в группе.) Возможно, окончательный вариант такой записи мог бы выглядеть так:



А возможно, и так:



Понятно, что выбор записи зависит от того, как ученики сформулировали правило — относительно места в корне звука [й'] или букв Е, Ё, Ю, Я.

Завершается работа упражнениями, в которых предполагается устно проверить выделенные в текстах учебника орфограммы (упр. 335–337, 340), а также упражнениями, в которых сформированное умение нужно применить при записи конструируемых детьми текстов (изложение — упр. 336, сочинение по серии сюжетных картинок — упр. 338, ответ на вопрос параграфа — упр. 342).

Подведем итог. Перечислим знания и умения, которые появятся у второклассников к концу работы над разделом «Проверка орфограмм по сильной позиции с помощью родственных слов». Ученики должны знать, что такое родственные (однокоренные) слова, уметь подбирать к данному слову однокоренные, уметь выделять в основе слова корень и аффиксы, различать однокоренные слова и изменения одного и того же слова, а также выделять в слове орфограммы, определять их принадлежность к той или иной значимой части и проверять орфограммы слабых позиций в корне путем подбора однокоренных слов.

Контрольные задания

Контрольное задание 1 позволит проверить уровень сформированности орфографического действия.

Ученикам предстоит писать текст под диктовку, подчеркивая проверенные орфограммы и пропуская буквы, в написании которых они не уверены. Чтобы учитель имел возможность выбора, приводим еще один текст диктанта:

Мишка

Л_сёнок Мишка стал б_льшим и сильным. Однажды Даша сидела на п_лянк_ и ч_тала. Рядом п_слась к_рова с т_лёнк_м. Вдруг из кустов выскочил волк и прямо к т_лёнку. Откуда ни возьмись — Мишка. Бросился он на волка, ударил его н_гой. Волк так и пок_тился по тр_ве.

По Г. Скребицкому

При анализе результатов диктанта, думается, следует считать ошибкой отсутствие букв в словах типа б_гý, н_гóй (орфограммы проверяются по сильной позиции) или к_рóва, р_б́ята (орфограммы в «словарных словах» 2 класса).

Наверное, могут быть пропущены буквы в словах *п_хват_и_л, к_ра_б_л_и_к, п_н_ё_с, да_ль_ш_, ря_д_м, п_пл_ы_л, к_ро_х_т_ной_то_ч_к_й* (текст «Кораблик»), *_д_на_ж_ды, на_по_ля_нк_, _т_л_ё_нк_м, ря_д_м, _к_у_д_н_в_з_м_и_сь, п_ка_т_и_лся* (текст «Мишка»). Думается, учитель вправе надеяться, что многие ребята не станут пропускать орфограммы в некоторых из перечисленных слов и напишут без пропусков слова *кораблик, к_тел_ё_нку, рядом, откуда, понёс* и даже слово *его*, которое встретится в обоих текстах диктанта. Конечно же, надежды педагога связаны с регулярной работой по списыванию, которая уже должна была бы привести к такому типу чтения текста, при котором смысловая ориентировка совмещается с ориентировкой орфографической. При таком чтении любой читаемый текст становится источником пополнения произвольной памяти орфографически точными образцами слов, словосочетаний, высказываний. И все же ученикам решать, писать букву или нет в подобных словах, ведь им и нести ответственность за неправильно выбранную букву.

Только в двух словах (текст «Мишка») действительно советуем не «засчитывать» ученикам ошибки: речь идет об орфограммах в корнях, где ученики могут подобрать разные сильные позиции для проверки орфограмм слабых позиций (*с_дел — сел, сид_я, сядет; выск_чил — скачет, проскочит*). Учитель, вероятно, думает: зачем же вводить в текст диктанта подобные «проблемные» слова? Именно для того, чтобы, проанализировав аргументы детей, прийти к выводу: нам неизвестно, как поступать в тех случаях, где для орфограммы в корне возможны две (и более) сильные позиции. (Чтобы не позабыть ответить на этот вопрос в 3 классе, поместим его в «копилку» вопросов.)

Контрольное задание 2 предназначено для проверки способа выделения в слове значимых частей. Задание может выполняться по вариантам.

Вариант 1

От какого слова образовалось слово *покраснеет*? Запишите эту пару слов и выделите в слове *покраснеет* его значимые части.

Вариант 2

От какого слова образовалось слово *почернеет*? Запишите эту пару слов и выделите в слове *покраснеет* его значимые части.

Сначала предлагается найти для данного слова (например, *разносчик*) производящее (слово-«родитель»), записать оба слова и выделить в слове его значимые части. Предполагается, что показательным должно быть выделение значимых частей: будет ли опираться ребенок при выделении корня на найденное производящее слово или подберет, помимо этого слова, и другие однокоренные слова.

Обращаем внимание на возможность вариативного ответа учащихся на первый вопрос. Одни ученики могут мотивировать слово *разносчик* словом *разносит* (человек, который что-то разносит), другие — словом *носит* (человек, который что-то носит в разные места). Вероятно, правы и те и другие. Но наиболее интересными (показательными) для учителя будут те работы, в которых производящим словом ученики назовут слово *разносит*. Если ученики посчитают достаточным для выделения корня эту пару однокоренных слов — *разносчик* и *разносит*, тогда корень они могут выделить неверно — *разнос-*. (При работе со словом *покраснеет* аналогично: в словах *покраснеет* и *краснеть* может быть выделен корень *красн-*.) В этом случае можно диагностировать сбой в способе выделения корня: как правило, недостаточно двух однокоренных слов для точного выделения корня.

Понятно, что правильными окажутся работы, в которых указано, что слово *разносчик*, от какого бы слова оно, по мнению детей, ни образовалось, имеет корень *нос-*, а слово *покраснеет* — корень *красн-*.

При анализе выполнения детьми этого задания должна обсуждаться возможность различной словообразовательной мотивации, но не возможность различного выделения корня в словах. Важно уточнить с детьми: чтобы правильно выделить корень, нужно подобрать не менее 3–4 однокоренных слов (важно, чтобы среди них оказалось и то слово, из которого вырастает весь куст однокоренных слов, т. е. производное слово).

В контрольном задании 3 тоже предлагается выделить в приведенных шести словах их значимые части. Задание может выполняться по вариантам.

Вариант 1

заношит, носки, ноша

списал, спина, спел

Вариант 2

наследит, лежим, выслеживаю

слезу, слёзы, слижет

Показательным в этом задании будет установление границ корней, в которых встречается и непозиционное чередование (*конец — закончу, наследит — отслеживаю, заносит — ноша*), и беглый гласный звук (*конец — закончу*).

Но диагностичной станет вторая часть задания, в которой предлагается найти в каждой группе записанных слов лишнее. Вероятно, с первой тройкой слов в каждом задании справятся многие ученики — они не раз искали среди данных слов однокоренные — и возьмут в скобки слова *законный, лежим, носки*. Если ученики переформулируют для себя задание (что, к сожалению, часто происходит), то и во второй группе слов в каждом варианте они будут искать и не обнаружат однокоренные слова. Только те ребята, которые будут выполнять задание на поиск лишнего слова (не слова с другим корнем, а лишнего), будут искать основания считать в последней группе слов какое-то слово лишним. Такое основание есть: у двух из слов одна приставка, а в третьем приставки нет вовсе, оно-то и является лишним. Предполагается, что это задание точно и полно выполнят лишь несколько учеников в классе. Они-то и расскажут остальным ребятам, как искали и нашли секрет лишних слов в предложенных группах.

Учитель при анализе выполненных работ, скорее всего, отметит, что читали все одно и то же задание, а прочитали его так, как написано, лишь некоторые ученики. Выходит, это особое умение — читать задание, не переформулируя его, не подменяя одно задание другим, этому умению тоже нужно учиться. А пока договоримся с второклассниками о повторном (контрольном) чтении задания *перед* его выполнением.

Что касается выставления отметок, то задание для этого не предназначено. При желании или необходимости учитель может выставить отметки за выделение значимых частей в контрольных заданиях 2 и 3, а может предложить более «прозрачные» слова для подобной работы.

Развитие речи

В данном разделе не предусматривается принципиально новый вид работы с текстом: обсуждается смысл некоторых пословиц (упр. 334), исправляется деформированный текст (упр. 325), составляется рассказ по серии сюжетных картинок (упр. 338), предлагается пересказать текст повествовательного характера (упр. 336).

Присмотримся к некоторым из этих упражнений.

В упражнении 325 ученикам нужно из данных высказываний составить связный текст. Инструмент такой работы — знания о признаках текста. Можем ли мы понять по этим перепутанным высказываниям, о ком идет речь? Наверное, это возможно, да и у «распавшегося» текста есть заголовок... Теперь не сомневаемся: предмет сообщения — два петушка. А что же о них сообщается? Перечитывая высказывания, данные вперемешку, все-таки выясняем, что сообщается о драке петушков, о том, как вели себя после драки победитель и побежденный и чем закончилось крикливое ликование одного из них. Осталось расположить высказывания в нужном порядке. Конечно же, о победителе или побежденном можно говорить после того, как рассказано о самой драке, поэтому первым должно быть высказывание, стоящее на третьем месте: *Два молодых петушка подрались, и один победил другого*. Какое же высказывание поставим на второе место? Может быть, то, в котором говорится о ястребе? Но ястреб унес *крикуна*, а мы еще не понимаем, кто из двух петушков так назван. Тогда попробуем поместить высказывание о победителе (крикуне) на второе место... Тоже не получается, ведь оно начинается словом *А*, которое предполагает противопоставление этой информации какой-то другой. Получается, что высказывание о побежденном должно предшествовать высказыванию о поведении победителя, а завершиться рассказ должен нападением ястреба. Перечитаем получившийся текст:

Два молодых петушка подрались, и один победил другого. Побеждённый забился под сарай и сидит там тихонько. А победитель взлетел на забор, замахал крыльями и заорал во всё горло: ку-ка-ре-ку! Вдруг налетел ястреб и унёс крикуна себе на обед.

Рассматривая серию сюжетных картинок, ученики описывают еще одно приключение робота (упр. 338). Для подготовки к письменному рассказу, конечно же, полезным будет устное описание каждой из картинок этой серии. Но самым главным все-таки должен быть разговор о признаках будущего текста: о ком будет этот рассказ (о неразлучных друзьях) и каким в нем будет главное сообщение (о находчивости робота и Тузика, сумевших спрятаться от ливня с помощью одного зонтика на двоих).

Упражнение 336 содержит текст-повествование, предназначенный для изложения. Правда, этот текст несколько отличается от всех предыдущих текстов для подобной работы: в авторскую речь органично включены мысли героя повествования. Мы обращаем внимание учителя на эту особенность рассказа не потому, что она должна стать предметом обсуждения с учениками. Думаем, что в работах некоторых детей проявится эта особенность текста. Вот теперь — при анализе написанных детьми работ — стоит подумать, почему одни тексты слушать интереснее, чем другие. Можно сравнить несколько высказываний, отвечая на вопрос: «Какие из этих высказываний как будто произносит сам краб? А какие звучат от имени автора текста?» Вероятно, беседа может завершиться таким выводом: интереснее слушать рассказ, если в нем слышны мысли и автора этого рассказа, и его героя.

Раздел VIII.

Систематизация изученного материала

Содержание и задачи раздела

В конце учебного года пригласим учащихся припомнить самые важные наблюдения, сделанные на уроках русского языка за прошедший год. А этот год был богат открытиями: второклассники обнаружили факт позиционного чередования звуков, узнали о законе русского письма, открыли для себя орфограммы слабых позиций, научились ставить орфографические проблемы в процессе письма (письмо с пропусками орфограмм слабых позиций) и решать их различными способами, узнали о типах изменений слов-названий, о значимых частях слова и однокоренных словах.

Вспомнить обо всех этих наблюдениях предстоит за очень непродолжительное время, поэтому необходимо выбрать узловые вопросы, ответы на которые помогут систематизировать все, что стало известно ученикам на протяжении второго учебного года о слове и о проверке в нем орфограмм. Такими вопросами могут быть вопросы о типах изменения слов-названий, о значимых частях слова, о том, как работают в слове звуки и как выбираются для слова буквы. Вероятно, завершить перечень сделанных наблюдений стоит вопроса-

ми, на которые ученикам предстоит искать ответ в следующем учебном году.

Таким образом, цель раздела «Систематизация изученного материала» — сфокусировать внимание учеников на самых важных открытиях, сделанных за год. Достичь намеченной цели можно, последовательно решив следующие промежуточные задачи:

- 1) повторить все известное о типах изменения слов-названий;
- 2) привести в систему знания о морфемном составе слов;
- 3) восстановить в памяти особенности чередования звуков в русских словах;
- 4) систематизировать знания о способах выбора букв в русских словах;
- 5) сформулировать вопросы, на которые необходимо найти ответ на уроках русского языка в третьем классе.

Последовательно остановимся на каждой из выделенных задач.

Решение выделенных задач с помощью заданий и упражнений учебника

1. Типы изменений слов-названий

Заканчивается учебный год. Пришло время обсудить с детьми, не зря ли они работали на уроках русского языка, открыли ли в этом году важные тайны русских слов (см. текст перед § 8). Учитель предлагает подумать об этом вместе с хорошими знакомыми второклассников — Машей, Алешей, Петей и Сам Самычем и, если понадобится, помочь друзьям и роботу.

Ученикам предстоит прочитать Петин рассказ об одной из открытых тайн слов (**задание 1**) и определить, о чем именно рассказывает Петя. Конечно же, Петин рассказ о том, как могут изменяться русские слова-названия. Если ученики стремятся уточнить что-либо в этом рассказе или добавить к нему что-то, пусть сделают это. Затем предложим второклассникам ответить на заданные близнецами и роботом вопросы. Посоветовавшись друг с другом, ученики приводят примеры неизменяемых слов, доказывая таким образом наличие неизменяемых слов в языке (вопрос 1), объясняют причину, по которой не изменяющиеся по роду названия предметов заставляют изменяться по родам названия признаков, ведь названия предметов бывают *разного* рода (вопрос 2), уточня-

ют, что по лицам названия действий изменяются в настоящем времени, а по родам — в прошедшем (вопрос 3).

Задание проверить, одинаково ли изменяются слова *новинка*, *новый*, *обновить*, *заново*, ученики могут выполнять в группе. Первую часть работы — запись изменений тех слов, которые могут изменяться, — ребята выполняют, распределив между собой обязанности. А вот итоговый ответ на вопрос, одинаково изменяются эти слова или нет, нужно обсудить всем членам группы вместе, опираясь на сделанные записи изменений слов. Выводы групп выслушиваются и сравниваются. Вот примерный итог совместного обсуждения: однокоренные слова изменяются по-разному — в зависимости от того, что это за название. (Название предмета *новинка* изменяется по числам и падежам, название признака *новый* — по числам, родам и падежам, название действия *обновить* может изменяться по времени, в настоящем времени — по числам и лицам, в прошедшем времени — по числам и родам. А вот слово *заново* никак не изменяется, да и определить, что именно оно называет, не так-то просто.)

Присмотримся к некоторым упражнениям, которые соотносятся с заданием 1.

В упражнении 350 детям предлагается найти неизменяемые слова. Это могут быть или слова *перед*, *у*, *в*, *и*, или слова *хитро*, *хорошенько*, *почему*, *Некто*. Конечно, ученики могут и ошибаться, приводя примеры и изменяемых слов (*сколько*, *мы*, *вас*). Им на помощь приходит учитель, доказывая, что у этих слов есть изменения (*сколько* — *скольких*, *сколькими*; *мы* — *нас*, *нам*; *вас* — *вы*, *вами*).

Упражнение 352 предлагает сгруппировать изменения одного и того же слова, которые написаны вперемешку с изменениями других слов. При правильном выполнении задания у учащихся должны получиться пять групп изменений пяти однокоренных слов:

- 1) рыба, рыбой, рыбы;
- 2) рыбному, рыбных, рыбную;
- 3) рыбаку, рыбачим, рыбачил, рыбачишь;
- 4) рыбкой, рыбку, рыбками, рыбок;
- 5) рыба, рыбаками, рыбаков, рыбака.

Очень важно обсудить с учащимися критерии отнесения изменения в ту или иную группу. Пусть ученики объяснят, почему изменение *рыбкой* не попало в первую группу или изменение *рыбака* — в четвертую группу (разные слова с

разными основами, у каждого из этих слов свои изменения по числам и падежам).

Учитель должен понимать, что умение разграничивать разные слова и изменения одного слова — это одно из важнейших умений, формируемых в курсе второго класса. Нужно использовать уроки данного раздела для диагностики наличия этого умения и, если понадобится, для коррекции тех способов, которыми пользуются ученики.

2. Значимые части слова

На материале задания 2 ученики вспоминают все, что им стало известно о значимых частях слова и способах их выделения в слове. Эту работу можно организовать аналогично предыдущей: познакомиться с текстом Алеши, дополнить его рассказ, ответить на вопросы, заданные Алеше, и уточнить, какие из слов *дорога, бездорожье, дорогой* являются однокоренными. Этот вариант работы достаточно экономен по времени.

Если же учитель располагает достаточным временем, можно работать иначе: сообщить ученикам, что в следующем тексте Алеша рассказывает все, что знает о значимых частях слова, но не знакомит с самим рассказом — пусть ученики, работая в группе, составят этот рассказ сами. Когда работа завершена, достаточно послушать рассказ одной из групп, остальные группы участвуют в общей работе, уточняя, дополняя прозвучавший рассказ или формулируя вопросы его авторам и помогая искать на них ответы. Этот вариант работы вовсе не исключает возможности познакомиться с рассказом Алеши и вопросами, которые ему задавали, но теперь уже цель работы меняется: ученики сравнивают свой рассказ с текстом Алеши и, возможно, с помощью персонажей учебника вносят дополнения в составленный ими текст. Например, ответами на вопрос о том, почему в перечне значимых частей нет слогов (слоги — удобные для произношения части, не имеющие значения), или существуют ли слова без окончания или без основы (бывают слова без окончания, но слов без основы не бывает).

Чтобы учащиеся восстановили в памяти способы выделения значимых частей, в целом ряде упражнений (упр. 355–367) детям предлагается выделить в словах значимые части или найти слова с одной и той же значимой частью (корнем или аффиксом). Например, в упражнении 357 второклассники обнаружат, помимо однокоренных слов

(*книга — книжный*), несколько пар одноприставочных слов (*перечитал — переписываю, запеть — заговорить*) и несколько пар слов с одним и тем же суффиксом (*шкафчик — стаканчик, гитарист — баянист*). Очень важно помогать ученикам доказывать одинаковость аффиксов в каждой паре слов, устанавливая значение этой морфемы (*пере-* — «за-ново», *за-* — «начать», *-чик* — ум.-ласк., *-ист* — «человек, который играет»).

В упражнении 359 учащимся предлагается не только выделить в словах *платочек* и *узелочек* значимые части, но и объяснить, с кем из персонажей они согласились и почему. Надеемся, суффикс *-очек* ученики не выделяют ни в одном из предложенных слов: слово *платочек* образовалось от слова *платок* с помощью суффикса *-ек*, а слово *узелочек* образовалось от слова *узелок* с помощью суффикса *-ек*, слово же *узелок*, в свою очередь, образовалось с помощью суффикса *-ок/-оч-* от слова *узел*, поэтому в слове *узелочек* не один, а два суффикса.

Если пользоваться способами выделения значимых частей ученики будут не формально, то они, не обращая внимания на похоже звучащие концовки слов *ночка, тросточка, точка, примочка* (упр. 362), установят, что основы этих слов устроены по-разному: в одном из них основа равна корню (*точка*), в двух других словах основа состоит из корня и суффикса (*ночка, тросточка*), а в слове *примочка* в основе три значимых части — корень, приставка и суффикс.

Обращаем внимание учителя на упражнение 365, в котором ученикам, не знающим правил об удвоенных согласных, предлагается объяснить написание двух букв **Т** в словах *оттащить* и *оттолкнуть*. Конечно, это задание ученики могут выполнить лишь после того, как объединят слова *отшвырнуть, откинуть, оттолкнуть, оттащить* как слова с одной и той же приставкой *от-* (со значением «от чего-то или от кого-то куда-то»). Обращая внимание на стык приставки и корня в последних двух словах, учащиеся объяснят: две буквы **Т** появились в этих словах потому, что в них приставка заканчивается буквой **Т**, а корень начинается той же буквой.

Интересное наблюдение ожидает учеников и при выполнении упражнения 366: выписывая слова с одним и тем же суффиксом *-онк* (со значением «детеныш»): (с) *верблюжонком*, (с) *медвежонком, слонёнка*, ученики могут сравнить эти изменения слов с изменениями *медвежонок, верблюжонок, слонёнок* и обнаружить беглые звуки в суффиксе (до сих пор наличие беглых звуков связывалось с корнем).

3. Чередование звуков в русских словах

Учитель сам определит тот вариант методической работы (работа с текстом самого задания 3 или самостоятельное составление учениками текста о работе звуков в словах), с помощью которого ученики припомнят все известное о чередовании звуков в словах. Главное, чтобы ученики, припомнив виды чередования (позиционное и непозиционное), остановились подробно на причинах позиционного чередования, напомнили друг другу, чем отличаются сильные позиции звуков от слабых, а также признаки как сильных, так и слабых позиций гласных и согласных звуков. (Для экономии времени можно обратиться, если это необходимо, к соответствующему справочному материалу, который имеется у детей, — карточкам, тетрадям открытий, справочникам.)

Обращаем внимание на диагностическое задание, предлагаемое для групповой работы: проверить, чередуются ли звуки в словах *вода — вожу, косы — касса, берега — бережок*. Проверим, откажутся ученики или нет искать чередование звуков в словах, не имеющих одной и той же части (*вода — вожу, косы — касса*). Только в словах *берега — бережок* можно найти чередующиеся звуки, так как в них есть один и тот же корень, в котором можно обнаружить и чередование, связанное с позицией звука ([э]/[и]), и непозиционное чередование ([г]/[ж]).

В упражнениях 368–370 второклассники работают с однокоренными словами, в корне которых указывают чередующиеся звуки. Например, в упражнении 368 учащиеся в корне однокоренных слов *вершина* и *наверх* находят как позиционное чередование гласных звуков, так и непозиционное чередование согласных звуков, а в корне однокоренных слов *конец* и *бесконечно* ученики отметят, помимо непозиционного чередования согласных звуков ([ц]/[ч']), и беглый гласный звук.

В упражнении 371 чередование звуков предлагается отметить не только в корне однокоренных слов, но и в аффиксах слов с одним и тем же аффиксом: например, в словах *сосновая* и *берёзовая* есть одна и та же часть — суффикс, а в нем — позиционно чередующиеся звуки [о]/[а], а в словах *пройденный* и *проеду* одна и та же приставка, в которой позиционно чередуются те же гласные звуки [о]/[а]. Советуем учителю не пропустить эту работу, которая является своеобразной пропедевтикой будущего разговора о способах проверки орфограмм слабых позиций в аффиксах основы, ведь

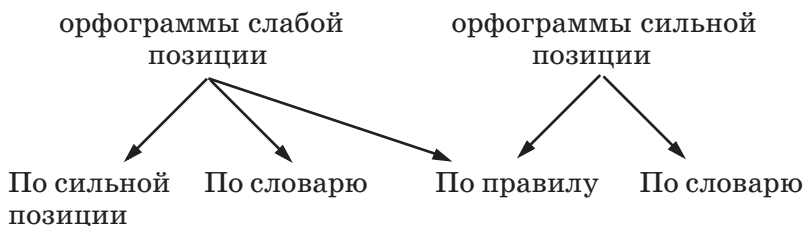
тот, кто понимает, что в аффиксах звуки так же чередуются, как и в корнях, легче перейдет к осознанию общего способа проверки орфограмм и в корнях, и в аффиксах.

4. Способы выбора букв в русском письме

Материал задания 4 позволит ученикам свести воедино все, что им известно об орфограммах слабой позиции и орфограммах сильной позиции и об их обозначении на письме.

Уточняя, что такое орфограмма (место в буквенной записи, которое по слуху точно не обозначить), ученики отмечают, что орфограммами могут быть как звуки в сильной позиции, так и звуки в слабой позиции. Специально нужно обсудить вопрос о том, какими способами можно проверять орфограммы каждого вида. (Это один из вопросов, который задают роботу персонажи.) Такое задание на соотнесение двух видов орфограмм и трех способов проверки следует дать для групповой работы. Думается, итоговый ответ может быть зафиксирован в такой схеме (схему можно предложить и от имени робота, отвечавшего на поставленный вопрос):

Как проверять орфограммы



Что же касается двух других вопросов, заданных роботу, то на первый из них нельзя ответить утвердительно (потому что чередующиеся звуки не всегда обозначаются одной буквой: одной буквой обозначаются только позиционно чередующиеся звуки, а каждый из непозиционно чередующихся звуков обозначается своей буквой), а ответить на последний вопрос ученики могут с помощью моделей, из которых понятно, что если сильная позиция найдена в изменении, то проверяется орфограмма в основе, если же сильная позиция найдена в однокоренном слове, то орфограмма слабой позиции проверяется в корне.

Теперь присмотримся к орфограммам в словах *чёрный* и *печёшь* и объясним способы проверки этих орфограмм.

Так, орфограмму «О — Ё после шипящих» в словах *чёрный* и *печёшь* по сильной позиции не проверить — гласный звук и так находится в сильной позиции. Эту орфограмму сильной позиции в слове *чёрный* можно уточнить и по словарю, и, предполагают ученики, по правилу, которое им пока неизвестно. А вот подобную орфограмму в слове *печёшь* и по словарю не проверить (в словаре будет дана неопределенная форма), а правило проверки этой орфограммы ученикам неизвестно, поэтому объяснить написание буквы Ё в слове *печёшь* они не могут.

В словах *чёрный* и *печёшь* есть три орфограммы слабой позиции: первую из них — в слове *чёрный* — проверить по сильной позиции учащиеся не могут, ведь она находится в окончании, но именно данное изменение названия признака можно найти в словаре, который и поможет объяснить выбор буквы **Ы**. Орфограмму в корне слова *печёшь* можно проверить по сильной позиции одним из изменений данного слова (*пёк, печь*) или однокоренным словом (*пекарь, печка*). А вот обозначение звука [ш] буквой **Ш** ученики могут объяснить известным им договором.

Теперь уточним, как проверить последнюю букву в слове *печёшь*. По правилу, отвечают ребята, так как относительно названий действий это правило им известно. Если ученики сомневаются, что это за орфограмма — сильной или слабой позиции, придется с ними договориться относить ее к орфограммам сильных позиций (позднее, в учебнике 3 класса в одном из разделов «Для любознательных» ученики найдут материал, который позволит им установить слабые и сильные позиции согласных, парных по твердости-мягкости, и понять, почему эту орфограмму принято называть орфограммой сильной позиции).

Предлагаем учителю не пожалеть времени не только на составление перечня орфограмм сильных позиций, но и на краткое указание способа проверки каждой из орфограмм, если он известен. Возможно, это будет таблица, которую начал составлять робот, но по какой-то причине не успел закончить.

Орфограммы сильных позиций	Правило	Примеры
1) ЖИ — ШИ	ЖИ́ — ШИ́	
2) ЧА — ЩА, ЧУ — ЩУ	ЧА — ЩА, ЧУ — ЩУ	

3) шипящий + О, Ё	?	
4) шипящий + Ъ	в конце слова назв. д. – Ъ другие слова — ?	
5) Ъ и Ь знаки для обозначения звука [й']	Ъ — корень начинается с Е, Ё, Ю, Я; Ь — остальные	
6) [цы] [цы][цы]...	— ЦЫ — ?	

В данном варианте Сам Самыч не успел написать только примеры. Возможно, для сильного класса стоит предъявить таблицу робота только с одной заполненной графой — перечнем орфограмм, а способ проверки и примеры второклассники запишут сами.

Обращаем внимание учителя на упражнение 376, в котором перечислены слова с неопределяемыми фонемами, буквы в которых выбираются по словарю. Размещение этого упражнения в конце учебника не означает, что так называемые «словарные слова» изучаются лишь в конце учебного года. Специально продуманная в «Рабочей тетради № 2» система работы по списыванию текстов, включающих с определенной частотностью указанные слова, обеспечит произвольное запоминание буквенного облика этих слов.

Сразу отметим: если тексты «Рабочей тетради № 1» дублируют тексты учебника (при списывании по-особому расположенных текстов в рабочей тетради и присваивается алгоритм письма по образцу), то указанные тексты «Рабочей тетради № 2» в учебник не входят, они созданы для использования алгоритма списывания как средства решения другой задачи — задачи произвольного запоминания списка слов с орфограммами, проверяемыми по орфографическому словарю. Предполагается, что эту работу дети выполняют ежедневно в течение 10 минут. Перед учениками не ставится специальная задача выучить эти слова, но при регулярном их прописывании под орфографическую диктовку в произвольной памяти остаются их «произносительные» изображения, надежность которых проверяется с помощью специальных заданий¹.

¹ Подробно об организации работы по списыванию и назначении этого вида работы в начальной школе см.: Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. — Томск: Пеленг, 1997; Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности // Начальная школа. — 1999. — № 7.

Завершается работа упражнением 386, в котором ученикам предлагается написать небольшой рассказ об одном из слов приведенного списка. Конечно же, учителю захочется помочь ученикам, наметив вместе с ними ориентиры этой работы. Так как нет возможности говорить о плане будущего текста (это специальная задача 3 класса), предложим ребятам, рассказывая о слове, ориентироваться на те вопросы, что были предметом обсуждения при повторении изученного за год: Как слово изменяется? (Задание 1.) Как слово устроено? (Задание 2.) Как работают в слове звуки? (Задание 3.) Как выбираются в слове буквы? (Задание 4.) Перед составлением рассказа о слове ученики могут перечитать перечисленные задания § 8.

При анализе ученических работ обратим внимание на содержание рассказа, его полноту и качество и, конечно же, на грамотность работы. Советуем учителю сохранить эти рассказы о слове, чтобы затем вместе с учениками сравнить их с аналогичными работами в конце третьего и четвертого года обучения.

5. Составление перечня вопросов на следующий учебный год

Пригласим учеников подумать, на какие вопросы им важно было бы получить ответы в следующем учебном году (задание 5). Записать эти вопросы ребята могут, посоветовавшись друг с другом. Хотят ли учащиеся узнать, какие вопросы записаны близнецами, Петей и роботом? Прочитаем разговор персонажей и дополним составленный перечень сформулированными ими вопросами. (Конечно, если ученики хотят получить ответы на эти вопросы.)

В заключение перечитаем все записи «в копилке» вопросов: проверим, нет ли там вопросов, на которые у детей уже появились ответы, оставшиеся же поместим в общий перечень вопросов, на которые ученикам предстоит найти ответ в следующем учебном году.

Контрольные задания

Контрольное задание 1 — итоговый диктант. Проверяем в ученических работах не только правильность выбора букв в словах с орфограммами, но и то, какие орфограммы ученики обозначат пропусками и нет ли среди них таких орфограмм, которые можно было бы проверить одним из известных учащимся способов (т. е. нет ли необоснованных пропусков).

Чтобы у учителя была возможность выбора, предлагаем еще один текст диктанта.

Ежата

Под кустом в густой тр_ве (е,и)жиха устроила гн_здо. Летом р_дились у (е,и)жихи (е,и)жата. Подр_сли (е,и)жата и стали на (а,о)хоту бегать.

Вот б_гут (а,о)ни по лесу. Тут из тр_вы зм_я п_лзёт. Страшно стало зв_рькам. А (е,и)жиха не испугалась. (А,О)на схв_тила зм_ю зубами. Не стр_шины (е,и)жам зм_иные укусы.

(По В. Чаплиной)

Если для контрольного диктанта учитель выбрал текст «День Победы», нужно предупредить учеников о том, что слова *День Победы* и *Родина* в последнем высказывании пишутся с большой буквы.

Контрольное задание 2 предназначено для итоговой диагностики двух важнейших умений: умения разграничивать формы одного слова и разные слова и умения подбирать однокоренные слова к данным. О сформированности первого из этих умений можно будет судить, если ученики не только правильно разграничат исходные слова (например, *краски, (с) красками* — в первый столбик; *красить, краски* — во второй), но и правильно дополнят изменения первого столбика другими изменениями того же слова, а также если во втором столбике не будет изменений какого-либо слова. В сформированности второго из указанных умений учитель может быть уверен, если ученики правильно выбрали не менее 2–3 однокоренных слов (очень хорошо, если около десятка) и если среди подобранных слов нет слов с омонимичными корнями. (Имеется в виду, например, слова *красивый, украшение, украсить* и т. п., которые приводятся иногда как однокоренные словам *крашеный, выкрашенный, покрашенный, выкрасить, покрасить, докрасить, перекрасить, закрасить, раскрасить, раскраска, покраска* и т. п., на самом же деле они составляют другую семью однокоренных слов.)

Задание ученики могут выполнять по вариантам.

Вариант 1

пилить, пила, (с) пилой

Вариант 2

рисовать, рисунки, (с) рисунками

Контрольное задание 3 тоже позволяет диагностировать два важных умения — умение выделять значимые части в словах и умение анализировать языковой материал. Думается, что первым из указанных умений обладают все ученики (кто-то это делает без ошибок, кто-то еще в чем-то допускает неточности), а вот второе умение, надеемся, присвоено хотя бы частью второклассников.

Учитель должен понимать, что не все ученики смогут обнаружить наличие нескольких корней в словах *голубоглазый* и *зеленоглазый*, поэтому и письменный ответ на вопрос задания 3 увидим не в каждой работе. (Это задание и не предназначено для выполнения всеми учащимися!) Отметим попутно, что в некоторых ответах детей мы можем прочитать не только наблюдение над тем, что в русских словах бывает несколько корней, но и вопросы относительно того, является ли буква **О** между первым корнем и вторым значимой частью, и если является, то какой (стоит после первого корня — значит, суффикс, но в то же время стоит перед вторым корнем — значит, приставка).

Это задание можно выполнять по вариантам.

Вариант 1

присяду, сапожок, короткошерстный

Вариант 2

пересмотрю, замочек, зеленоглазый

Во время анализа результатов выполнения контрольных заданий лучшим итогом работы над заданием 3 станет заинтересованный обмен новыми наблюдениями и возникшими вопросами по поводу того, как устроены русские слова.

Развитие речи

Начнем с рассмотрения упражнений, предусматривающих работу по исправлению деформированного текста (упр. 353, 384). Чтобы поставить на место и собрать все высказывания «распавшегося» текста, ученики прежде всего должны уточнить в каждой группе высказываний как предмет сообщения, так и сами сообщения об этом предмете.

Так, в упражнении 353 рассказывается о дрозде, а сообщается в нем о том, как дрозд принимал муравьиную ванну. Теперь попробуем расставить высказывания в правильном порядке. Какое высказывание должно быть первым? Если

начать *Он разгрёб лапками...*, будет непонятно, о ком идет речь. А вот высказывание *По муравейнику прыгал дрозд* для начала текста вполне годится. Подумаем теперь, что делала эта птица на муравейнике и в какой последовательности нужно расположить остальные высказывания. Каждое из высказываний имеет слово (слова), которое поможет установить такую последовательность: *он, так, за это время, потом, такие*. Читаем дальше: *Так дрозд освободился...* Сразу возникает вопрос: как именно так? В первом и пятом высказываниях как раз и содержится ответ на этот вопрос. Очередность их очевидна: пятое начинается словом *потом*, значит, оно следует за предыдущим сообщением о действиях дрозда. (*Он разгрёб лапками муравьиную кучу. Потом птица вытянула в стороны крылья и посидела так минут десять*.) А четвертое высказывание начинается словами *за это время* и должно быть помещено сразу за тем высказыванием, где говорится о каком-то промежутке времени, т. е. за пятым высказыванием. Осталось одно высказывание — шестое, и место ему в конце, после описания муравьиных ванн. Вот какой текст у нас получился:

По муравейнику прыгал дрозд. Он разгрёб лапками муравьиную кучу. Потом птица вытянула в стороны крылья и посидела так минут десять. За это время муравьи «вычесали» всё, что скопилось под крыльями птицы. Так дрозд освободился от насекомых-паразитов. Такие муравьиные ванны принимают многие лесные птицы.

А в упражнении 384, уточняем с учениками, «распался» текст о лесных пожарах, в нем сообщается об их причинах и следствиях. Прочитаем еще раз высказывания и попробуем найти нужный порядок их расположения. В первом высказывании говорится о последствиях неосторожного обращения с кострами, но еще не было упоминания о самих кострах. Такое упоминание мы найдем во втором высказывании, которое, как мы теперь понимаем, должно предшествовать первому. В одном из высказываний говорится о следствии неосторожного обращения с огнем: *От пожара часто гибнут растения, звери и птицы*. Где его место в тексте? *От пожара* — так начинается это высказывание, и место его после высказывания, которым заканчивается упоминанием о пожаре.

Осталось два высказывания: третье и пятое. Одно из них — призыв бережно обращаться с огнем и беречь лес. Вероятно, этим призывом лучше завершить текст. Не исключено, что

с него текст мог бы и начинаться, но, вероятно, тогда этот призыв был бы менее оправдан (сначала следует показать, к чему приводит неосторожное обращение с огнем, а затем обращаться с призывом беречь лес от пожара). Что касается третьего высказывания, именно оно обозначает предмет разговора — лесные пожары. Конечно же, с него и нужно начать текст.

Вот какой текст у нас получился:

Часто лесные пожары возникают по вине людей. Дети и взрослые разводят костры в лесу и забывают их погасить. Искры от непогашенных костров вызывают пожары. От пожара гибнут растения, звери и птицы. Берегите лес от пожара!

В упражнении 354 ученикам предлагается пересказать текст повествовательного характера. Отметим одну особенность этого текста — в нем встречаются реплики персонажей. Не будем специально обсуждать это с детьми, иначе потеряем возможность диагностики, которая и заключается в том, будут ли ученики при свободном письме передавать слова автора и реплики, расставят ли они нужные знаки препинания.

В заключение обратим внимание учителя на упражнение 364, в котором второклассникам предлагается объяснить значение слова не по словарю, как это они раньше делали, а по словесному окружению данного слова, по контексту.

Примерное поурочное планирование

Примерное поурочное планирование составлено из расчета 5 часов в неделю ($5 \times 34=170$) и предусматривает 8 резервных часов (примерно по одному резервному уроку на раздел), которые учитель вправе использовать по своему усмотрению. Планирование включает в себя:

1) информацию о количестве часов, отведенных на тот или иной раздел или тему раздела;

2) перечисление задач конкретного урока;

3) указание на содержащийся в учебнике материал, который следует использовать как для решения задач данного урока, так и для повторения тех или иных тем, а также для систематической работы по развитию речи учеников.

№ ур-ка	Тема урока	Задачи урока	Повторение других тем	Развитие речи	Материал для работы	
					в классе	дома
1	2	3	4	5	6	7
Раздел I. Повторение материала, изученного в первом классе						
1	Высказывание	1. Повторить виды высказывания и способы их оформления на письме. 2. Восстановить способ выделения смысловых частей высказывания.	Ударение как средство организации слогов в слове	—	Текст перед § 1, з. 1, 2	Упр. 1
2	Правила графики	1. Учитывать позицию звука при обозначении буквами твердости-мягкости согласных звуков и звука [й']. 2. Ввести представление о диалоге	—	Диалог	§ 1, з. 3, упр. 3	Упр. 2
3	Орфограмма	Уточнить, что называется орфограммой	Правила выбора большой буквы	Количество высказываний в реплике диалога	§ 1, з. 4, упр. 5	Упр. 4

1	2	3	4	5	6	7
4	Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой (гласные после шипящих, буквосочетания ЧК, ЧН, ЩН)	1. Повторить орфограммы, написание которых ученики могут объяснить. 2. Дать представление об обращении и способе его выделения в речи и на письме	Правила списывания	Диалог. Обращение в репликах	§ 1, з. 5 (РТ), упр. 7	Упр. 6 (РТ)
5	Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой (гласные после шипящих, буквосочетания ЧК, ЧН, ЩН)	1. Упражняться в записи слов с орфограммами, написание которых ученики могут объяснить. 2. Обратит внимание на правила записи реплик в диалоге	—	Диалог. Правила оформления реплик на письме	Упр. 8, 9 (РТ)	Упр. 9 (РТ)
6	Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой	Повторить орфограммы, написание которых ученики пока объяснить не могут. Обнаружить новую орфограмму «мягкий перед мягким»	—	—	§ 1, з. 6, упр. 10, 11	Упр. 10
7	Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой	1. Повторить орфограммы, написание которых ученики пока объяснить не могут. 2. Показать, как можно распространить каждую смысловую часть высказывания уточняющими словами	—	Распространение смысловых частей высказывания	Упр. 13, 14	Упр. 12
8	Орфограммы, связанные с обозначением звука буквой	1. Упражняться в письме под самодиктовку. 2. Дать представление о восклицательных (без употребления термина) высказываниях и правилах их записи	Правила оформления восклицаний на письме. Выделение смысловых частей высказывания	Восклицательные высказывания	Упр. 15, 16	Упр. 17

1	2	3	4	5	6	7
9	Повторение известного об орфограммах	1. Упражняться в письме под диктовку. 2. Тренироваться в чтении восклицательных высказываний с нужной интонацией	Правила оформления высказываний на письме. Выделение смысловых частей высказывания	Восклицательные высказывания	Упр. 18, 19*	Упр. 20
10	Наблюдения над изменением в речи одного и того же слова, называющего предмет	1. Тренироваться в письме по образцу 2. Упражняться в чтении высказываний с учетом тактового ударения. 3. Дать представление о причинах изменения в речи одного и того же названия предмета	Выделение смысловых частей высказывания	—	Упр. 21, 22	Упр. 22
11*	Рифма и ритм в поэтической речи (урок развития речи)	Познакомить с главным секретом стихов — ритмом	Слог, ударение	Рифма и ритм в поэтической речи	Упр. 24, 26	Упр. 25 (РТ)
12	Контрольная работа	1. Проверить сформированность способа письма под диктовку. 2. Определить степень осознанности в работе с орфограммами	—	—	Контр. з. 1, 2	
13	Контрольное списывание	1. Проверить сформированность способа письма по готовому образцу. 2. Проанализировать результаты контрольной работы	—	—	Контр. з. 3 (РТ)	

* Звездочка ставится возле номера упражнения или номера урока, которые выполняются по усмотрению учителя.

1	2	3	4	5	6	7
Раздел II. Позиционное чередование гласных звуков						
14	Постановка учебной задачи: «Может ли одна и та же буква обозначать разные звуки?»	1. Проанализировать результаты контрольного списывания. 2. Пригласить учеников задуматься над возможностью обозначения в русском письме одной буквой нескольких разных гласных звуков	—	—	Текст перед § 2	Упр. 27 (РТ)
15	Позиционное чередование гласных звуков	Обнаружить факт замены звуков в изменениях одного и того же слова	—	—	§ 2, з. 1, упр. 28	Упр. 28
16	Позиционное чередование гласных звуков	Установить причины замены звуков в изменениях одного и того же слова	Ударение	Обращение	§ 2, з. 2, упр. 29	Упр. 30
17	Сильные и слабые позиции звуков	1. Дать понятие о сильных и слабых позициях звуков. 2. Установить признаки слабых и сильных позиций для гласных звуков	Ударение	—	§ 2, з. 3, упр. 31	Упр. 32
18	Закон русского письма	1. Познакомить с законом русского письма. 2. Обнаружить новый класс орфограмм — орфограммы слабых позиций	—	—	§ 2, з. 4, 5	Упр. 34 (РТ)
19	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Сконструировать особый вид письма, в котором не будут обозначаться орфограммы слабых позиций. 2. Упражняться в письме с пропусками орфограмм	—	—	§ 2, з. 4, 5	Упр. 36
20	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Упражняться в письме с пропусками орфограмм слабых позиций	—	—	Упр. 35	Упр. 39

1	2	3	4	5	6	7
21	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Упражняться в письме с пропусками орфограмм слабых позиций	—	—	Упр. 37, 38	Упр. 42
22	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Упражняться в письме с пропусками орфограмм слабых позиций. 2. Дать представление об орфограммах сильной позиции	Ударение в фонетическом слове	—	Упр. 40, 41	Упр. 45
23	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками орфограмм слабых позиций. 2. Заметить возможность в высказывании и одного, и нескольких сообщений о предмете речи	ЖИ–ШИ как орфограмма сильной позиции	Количество сообщений во второй смысловой части высказывания	Упр. 43, 44	Упр. 49
24	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками орфограмм слабых позиций	—	—	Упр. 46, 47	Упр. 51
25	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками орфограмм слабых позиций	—	—	Упр. 48, 50	Упр. 53
26	Урок развития речи	1. Записать рассказ по памяти. 2. Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками орфограмм слабых позиций	—	Пересказ несложного повествовательного текста	Упр. 52	Упр. 56
27	Урок развития речи	1. Составить рассказ по серии сюжетных картинок. 2. Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествования по серии сюжетных картинок	Упр. 54	Упр. 55

1	2	3	4	5	6	7
28	Контрольная работа	1. Проконтролировать умение учащихся писать с пропусками орфограмм слабых позиций на месте гласных звуков. 2. Диагностировать, различают ли ученики позиционное чередование звуков в одном и том же слове и разные звуки в разных словах	—	—	Контр. з. 1 и 2	
Раздел III. Позиционное чередование согласных звуков						
29	Постановка учебной задачи: «Есть ли сильные и слабые позиции у согласных звуков?»	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Пригласить учеников задуматься над тем, есть ли у согласных звуков сильные и слабые позиции. 3. Обнаружить при репликах диалога возможность пояснительных слов автора	1. Понятие сильной и слабой позиции звука. 2. Реплики диалога	Структура диалога	Текст перед § 3, упр. 59	Упр. 60 (РТ)
30	Слабые и сильные позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Обнаружить сильную и слабую позицию согласных звуков. 2. Распространить письмо с пропусками орфограмм на запись слов, в которых согласные звуки находятся в слабой позиции	Согласные, парные по звонкости-глухости	—	§ 3, з. 1, упр. 58	Упр. 58
31	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Обнаружить у согласных звуков сильные и слабые позиции. 2. Распространить письмо с пропусками на обозначение согласных в слабой позиции	—	—	§ 3, з. 2	Упр. 61

1	2	3	4	5	6	7
32	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм	Моделирование выделенных признаков слабых и сильных позиций согласных звуков	—	—	§ 3, з. 3, упр. 62	Упр. 63
33	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Отработка письма с пропусками на месте орфограмм слабых позиций. 2. Уточнение способа действий при обозначении непарных по звонкости-глухости звуков	Согласные звуки, парные по звонкости-глухости	—	Упр. 64, 65	Упр. 66
34	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Обнаружить новую слабую позицию согласных звуков. 2. Распространить письмо с пропусками на обозначение согласных звуков перед другими согласными звуками	Смысловые части высказывания	—	§ 3, з. 4, упр. 67	Упр. 68
35	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Уточнить признаки выделенной слабой позиции парный согласный перед согласным. 2. Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм на месте известных слабых позиций	—	—	§ 3, з. 5, упр. 69	Упр. 70
36	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм	Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм на месте известных слабых позиций	Структура диалога	Рифма в поэтической речи	Упр. 71, 72	Упр. 74

1	2	3	4	5	6	7
37	Сильные и слабые позиции согласных звуков. Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	1. Уточнить признаки выделенной слабой позиции парный согласный перед согласным. 2. Отрабатывать письмо с пропусками орфограмм на месте известных слабых позиций	Количество сообщений о предмете разговора в разных высказываниях	Смысловые части высказывания	§ 3, з. 6, упр. 75	Упр. 76
38	Сильные и слабые позиции согласных звуков	Отрабатывать письмо с пропусками орфограмм на месте известных слабых позиций			Упр. 77, 78	Упр. 79
39	Сильные и слабые позиции согласных звуков	1. Обнаружить новую сильную позицию для согласных, парных по звонкости-глухости. 2. Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм	Согласные звуки, не имеющие глухих пар	—	§ 3, з. 7, упр. 81	Упр. 80
40	Сильные и слабые позиции согласных звуков	1. Обнаружить новую сильную позицию для согласных, парных по звонкости-глухости. 2. Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм	—	—	§ 3, з. 8, упр. 82	Упр. 83
41	Сильные и слабые позиции согласных звуков	1. Систематизировать изученное о признаках сильных и слабых позиций согласных звуков. 2. Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм	Смысловые части высказывания	—	§ 3, з. 9–10, упр. 84	Упр. 85
42	Изложение (урок развития речи)	Проконтролировать умение писать с пропуском орфограмм слабых позиций при свободном письме	—	Пересказ текста-повествования	Упр. 86	Упр. 87
43	Письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Отрабатывать письмо с пропуском орфограмм слабых позиций	Смысловые части высказывания	—	Упр. 88	Упр. 89

1	2	3	4	5	6	7
44	Рассказ по серии сюжетных картинок (урок развития речи)	Проверить сформированность письма с пропуском орфограмм слабых позиций	Смысловые части высказывания	Конструирование рассказа по серии сюжетных картинок	Упр. 90	Упр. 91
45	Контрольная работа	1. Проверить уровень сформированности письма с пропуском орфограмм слабых позиций. 2. Проверить, разграничивают ли ученики мену звуков в разных словах и чередование звуков в одном и том же слове	—	—	Контр. з. 1, 2	
Раздел IV. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью орфографического словаря						
46	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Поставить учебную задачу о проверке орфограмм слабой позиции по словарю. 3. Познакомить с назначением орфографического словаря и приемами работы с ним	Алфавит	—	Текст перед § 4, з. 1–2	Упр. 93
47	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	Установить последовательность действий при списывании слова из орфографического словаря	Смысловые части высказывания	Конструирование связного текста из высказывания, содержащего несколько сообщений о предмете речи	Упр. 94, 95	Упр. 96

1	2	3	4	5	6	7
48	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря	Виды высказываний (сообщение и вопрос)	Реплики диалога и поясняющие их слова автора	Упр. 97–99	Упр. 100
49	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря	—	—	§ 4, з .3, упр. 101, 102	Упр. 103
50	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря	—	Знакомство с кроссвордом	Упр. 104, 105	Упр. 106
51	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	1. Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря. 2. Открыть свойство печатного текста быть источником сведений об орфографическом облике слова	Вопросы, на которые в речи отвечают слова-названия	—	Упр. 107, 108	Упр. 109
52	Признаки текста (урок развития речи)	1. Дать представление о тексте. 2. Выделить один из признаков связного текста – отнесенность сообщений к одному предмету. 3. Установить основания для выбора заголовка текста. 4. Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря	Смысловые части высказывания	Что такое текст	Упр. 110, 111	Упр. 112

1	2	3	4	5	6	7
53	Проверка орфограмм слабых позиций по словарю	1. Формировать умение выполнять установленную последовательность действий при списывании слова из словаря. 2. Обнаружить орфограмму удвоенные согласные буквы	Что такое орфограмма	—	Упр. 113–115	Упр. 116
54	Печатный текст как источник орфографических написаний	1. Установить приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций. 2. Уточнить алгоритм письма по готовому образцу. 3. Учиться следовать установленной последовательности действий	Правила списывания высказывания	Выбор заголовка текста	Упр. 118, 119 (РТ)	Упр. 120 (РТ)
55	Печатный текст как источник орфографических написаний	Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста	—	1. Устранение неоправданных повторов. 2. Выбор заголовка текста	Упр. 121 (РТ)	Упр. 122 (РТ)
56	Признаки текста (урок развития речи)	1. Выделить второй признак связного текста — наличие смысловой связи между сообщениями. 2. Обнаружить среди сообщений главное, которое уточняют остальные сообщения	—	Что такое текст	Упр. 123 (РТ), 124	Упр. 125 (РТ)
57	Рассказ о семье (урок развития речи)	1. Определять по выделенным признакам текст. 2. Конструировать собственный текст на заданную тему	—	Что такое текст	Упр. 126	Упр. 127 (РТ)

1	2	3	4	5	6	7
58	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	1. Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста. 2. Установить необходимость написания мягкого знака в конце слов, называющих действия	Орфограмма Ъ после шипящих в конце слов	Выбор заголовка текста	Упр. 128, 129 (РТ)	Упр. 130 (РТ)
59	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	1. Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста. 2. Уточнить необходимость при списывании выделять орфограмму О — Ё после шипящих. 3. Определять лексическое (без употребления термина) значение слова с помощью толкового (учебного) словаря	Алфавит	1. Устройство и название толкового учебного словаря. 2. Выбор заголовка текста	Упр. 131 (РТ), упр. 132 (РТ)	Упр. 133 (РТ)
60	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	1. Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста. 2. Уточнить необходимость при списывании выделять орфограмму «ТСЯ — ТЬСЯ» в словах, называющих действия	Орфограмма «гласные И, У, А после шипящих»	1. Упорядочение деформированного текста. 2. Устранение неоправданных повторов в тексте	Упр. 134 (РТ), упр. 135 (РТ)	Упр. 136 (РТ)
61	Работа с текстом (урок развития речи)	1. Упорядочить деформированный текст. 2. Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста	—	Признаки текста	Упр. 137 (РТ)	Упр. 138 (РТ)

1	2	3	4	5	6	7
62	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста	—	Определение слова по известному лексическому значению (кросс-ворд)	Упр. 139, 140 (РТ)	Упр. 141 (РТ)
63	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти (или по собственным наблюдениям)	—	Пересказ текста-повествования	Упр. 142	Упр. 143
64	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании текста	—	Уточнение значения слова по словарю	Упр. 144 (РТ)	Упр. 145 (РТ)
65	Приемы списывания текста с орфограммами слабых позиций	1. Формировать умение следовать установленной последовательности действий при списывании. 2. Уточнить смысл некоторых русских пословиц	—	Особенности употребления пословиц	Упр. 146, 147	Упр. 147
66	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествовательного характера	Упр. 148	Упр. 149
67	Контрольная работа (письмо по образцу)	Проверить умение следовать установленной очередности действий при списывании	—	—	Контр. з. 1 (РТ)	
68	Контрольная работа (словарные диктанты — письмо по памяти и проверка орфограмм)	1. Проконтролировать эффективность предыдущей работы с орфографическим словарем. Проверить, понимают ли ученики границы использования	—	—	Контр. з. 2–3	

1	2	3	4	5	6	7
	по орфографическому словарю)	орфографического словаря. 2. Проанализировать результаты контрольного списывания				
Раздел V. Проверка орфограмм по сильной позиции						
69	Постановка учебной задачи о способе проверки орфограмм без орфографического словаря	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Поставить задачу о проверке орфограмм слабых позиций без словаря	—	Письмо поздравления	С. 3–4, упр. 152	Упр. 152
70	Приведение звука к сильной позиции как общий способ проверки орфограмм слабых позиций. Изменение слова как прием приведения звука к сильной позиции	1. Сконструировать способ проверки орфограмм слабых позиций. 2. Уяснить всеобщность данного способа: применим и к гласным, и к согласным в слабой позиции	Изменение позиции звука при изменении слова	—	§ 5, з. 1–3	Упр. 153
71	Проверка орфограмм слабых позиций путем приведения звука к сильной позиции. Изменение названий предметов по числу	1. Поставить задачу о необходимости изучения типов изменения слов. 2. Установить возможность изменения слов, называющих предметы, по числам. 3. Убедиться в возможности проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции в изменениях слова по числу	—	—	Упр. 154	Упр. 155

1	2	3	4	5	6	7
72	Проверка орфограмм слабых позиций путем приведения звука к сильной позиции	Проверять орфограммы слабых позиций по сильной позиции в изменениях слова по числу	—	Исправление-неоправданных повторов	Упр. 156, 157	Упр. 158
73	Проверка орфограмм слабой позиции путем приведения звука к сильной позиции. Изменение названий предметов по падежам (без названия падежей)	1. Установить возможность изменения слов, называющих предметы, по падежам. 2. Убедиться в возможности проверки орфограмм слабых позиций по сильной позиции в изменениях слова по падежу	—	—	Упр. 159, 160	Упр. 161
74	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной в изменениях по числу и падежу. Неизменяемые слова	1. Проверять орфограммы слабых позиций по сильной позиции в изменениях слова по падежу. 2. Установить невозможность проверки орфограмм имеющимся способом в неизменяемых словах	Способ выделения окончания в слове	Рифма	Упр. 162, 163	Упр. 164
75	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной. Изменение названий действий по лицам и числам	1. Установить возможность изменения слов, называющих действия, по лицам и числам. 2. Убедиться в возможности проверки орфограмм слабых позиций в этих изменениях	—	—	Упр. 165, 166	Упр. 167
76	Проверка орфограмм слабых позиций путем приведения к сильной позиции.	1. Установить возможность изменения слов, называющих действия, по временам. 2. Убедиться в возможности проверки орфограмм слабых	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции в названиях предметов	Отгадывание предмета по сообщениям о нем	Упр. 168, 169	Упр. 170, 171

1	2	3	4	5	6	7
	Изменение названий действий по временам (настоящее и прошедшее время)	позиций по сильной позиции в изменениях слова по временам				
77	Проверка орфограмм слабых позиций путем приведения к сильной позиции. Изменение названий действий по родам (в прошедшем времени). Род слов, называющих предметы	1. Установить возможность изменения слов, называющих действия, по родам. 2. Установить принадлежность слов, называющих предметы, к тому или иному роду. 3. Убедиться, что можно проверить орфограммы слабых позиций по сильной позиции в изменениях по родам	—	—	Упр. 172–174	Упр. 174
78	Проверка орфограмм слабых позиций. Неопределенная форма слов, называющих действия	1. Обнаружить особенности неопределенной формы слов, называющих действия. 2. Убедиться, что можно проверить орфограммы слабых позиций в неопределенной форме и с помощью неопределенной формы	—	—	Упр. 175, 176	Упр. 177
79	Признаки текста (урок развития речи)	1. Учить анализировать чужие рассказы. 2. Обучать составлению собственных текстов	—	Работа с текстом	Упр. 178, 179	Упр. 180
80	Изменения слов, называющих признаки, по числам, родам и падежам	Установить возможность изменения слов, называющих признаки, по числам, родам, падежам	Род слов, называющих предметы	—	Упр. 181–183	Упр. 183

1	2	3	4	5	6	7
81	Важнейшие типы изменений слов (систематизация)	Систематизировать все известное ученикам о словоизменяемых типах слов	—	Упорядочение деформированного текста	Упр. 184	Упр. 185
82	Способы проверки орфограмм слабых позиций	Применять известные способы проверки орфограмм слабых позиций	Известные правила обозначения без проверки орфограмм слабых позиций		Упр. 186	Упр. 187
83	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций (систематизация)	1. Повторить известные способы проверки орфограмм. 2. Развернуть письменное обоснование выбора орфограммы в слове с орфограммой	Типы орфограмм	Структура диалога	Упр. 188, 189	Упр. 190
84	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций	Развернуть письменное обоснование выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 191	Упр. 192
85	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций	Развернуть письменное обоснование выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 193	Упр. 194
86	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций	Развернуть письменное обоснование выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 195	Упр. 196
87	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций	Приступить к поэтапному сворачиванию обоснования выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 197	Упр. 198

1	2	3	4	5	6	7
88	Способы проверки орфограмм слабых и сильных позиций	Приступить к поэтапному сворачиванию обоснования выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	Уточнение значения слова по толковому словарю	Упр. 199	Упр. 200
89	Сочинение по серии сюжетных картинок (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествовательного характера	Упр. 201	Упр. 202
90	Способы проверки орфограмм	Приступить к поэтапному сворачиванию обоснования выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 203	Упр. 204
91	Способы проверки орфограмм	Приступить к поэтапному сворачиванию обоснования выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	—	Упр. 205	Упр. 206
92	Способы проверки орфограмм	Приступить к поэтапному сворачиванию обоснования выбора орфограмм в словах высказывания	Типы изменений слов-названий	Структура диалога	Упр. 207, 208	Упр. 209
93	Способы проверки орфограмм	Свернуть обоснование выбора орфограмм в словах высказывания	—	—	Упр. 210	Упр. 211
94	Способы проверки орфограмм	Свернуть обоснование выбора орфограмм в словах высказывания.	—	—	Упр. 212	Упр. 213
95	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти	—	Пересказ не-сложного текста повествовательного характера	Упр. 214	Упр. 215
96	Способы проверки орфограмм	Упражняться в проверке орфограмм известными способами	—	—	Упр. 216	Упр. 217

1	2	3	4	5	6	7
97	Синонимы и омонимы (урок развития речи)	1. Дать общее представление о словах-синонимах и словах-омонимах. 2. Учить пересказу текста по вопросам. 3. Упражняться в проверке орфограмм известными способами	—	Работа с текстом	Упр. 218*, 219	Упр. 220
98	Синонимы и омонимы	Учить выбору из синонимического ряда наиболее подходящего синонима	—	Учет особенностей контекста при выборе синонима	Упр. 221	Упр. 222
99	Контрольная работа	1. Проверить уровень овладения способами проверки орфограмм слабых позиций. 2. Диагностировать понимание детьми типов изменения слов	—	—	к. з. 1, 2	
Раздел VI. Учет состава слова при проверке орфограмм слабых позиций						
100	Постновка учебной задачи: «Все ли орфограммы можно проверять по сильной позиции?»	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Поставить учебную задачу: уточнить, в каких условиях применяется способ проверки орфограмм	Знаки препинания в диалоге	Узнавание предмета по сообщениям о нем (загадки)	Текст перед § 6, з. 1, упр. 224	
101	Окончание как значимая часть слова	1. Дать понятие об окончании как значимой изменяемой части слова. 2. Сконструировать способ выделения в слове окончания	Изменения названий предметов по числу	—	З. 2, упр. 226	Упр. 227
102	Способ выделения в слове окончания	Научиться применять способ выделения окончания в разных словах-названиях	—	—	Упр. 228	Упр. 229

1	2	3	4	5	6	7
103	Способ выделения в слове окончания. Нулевое окончание	Обнаружить, применяя способ выделения в слове окончания, особое окончание — нулевое	—	—	Упр. 230, 231	Упр. 232
104	Способ выделения окончания	Уточнить способ выделения окончания в словах, не изменяющихся по числу	—	—	Упр. 233, 234	Упр. 235
105	Способ выделения окончания	1. Отрабатывать способ выделения окончания в словах-названиях. 2. Обнаружить отсутствие окончаний в неизменяемых словах	Неизменяемые слова	—	Упр. 236, 237	Упр. 238
106	Способ выделения окончания	1. Упражняться в выделении окончания в разных словах-названиях. 2. Обратить внимание на особенности выделения окончания в названиях действий настоящего и прошедшего времени	Изменения названий действий	—	Упр. 239, 240	Упр. 241
107	Способ выделения окончания. Окончания неопределенной формы	1. Упражняться в выделении окончания в разных словах-названиях. 2. Научиться выделять окончания неопределенной формы слов, называющих действия. 3. Уточнить, есть ли окончания в служебных словах	Неопределенная форма	—	Упр. 242, 243	Упр. 244
108	Способ выделения окончаний	1. Упражняться в выделении окончания в словах-названиях. 2. Уточнить особенности выделения окончания в словах, называющих признаки	Знаки препинания при обращении	Исправление деформированного диалога	Упр. 245, 246	Упр. 247

1	2	3	4	5	6	7
109	Способ выделения окончаний	1. Упражняться в выделении окончания в словах-названиях. 2. Обнаружить краткие окончания у названий признаков	Изменения названий признаков	—	Упр. 248, 249	Упр. 250
110	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти	—	Пересказ текста-повествования	Упр. 251	Упр. 252
111	Основа как значимая часть слова	1. Дать понятие об основе как значимой неизменяемой обязательной части слова. 2. Сконструировать способ выделения в слове основы	—	—	3. 3, упр. 253	Упр. 253
112	Изменения одного и того же слова и разных слов	1. Упражняться в выделении основы и окончания. 2. Установить способ различения изменений одного и того же слова и разных слов	Высказывания-сообщения и высказывания-вопросы	—	Упр. 254, 256	Упр. 255
113	Неприемимость способа проверки орфограммы слабой позиции в окончании слова путем его изменения	1. Установить неприемимость способа проверки орфограммы слабой позиции в окончании слова путем его изменения. 2. Отнести способ проверки орфограмм слабой позиции по сильной к основе слова	—	—	3. 4, упр. 257, 258	Упр. 259
114	Необходимость учета состава слова при проверке орфограмм	Обучать учету состава слова при проверке орфограмм слабых позиций	—	—	Упр. 260, 262	Упр. 261
115	Необходимость учета состава слова при проверке орфограмм	Упражняться в учете состава слова при проверке орфограмм слабых позиций	Обращение	Синонимы	Упр. 263, 264	Упр. 265

1	2	3	4	5	6	7
116	Работа с текстом (урок развития речи)	1. Учить сравнивать и анализировать чужие тексты. 2. Обучать продумыванию основной мысли перед составлением собственного рассказа	Признаки текста	Анализ и конструирование текстов	Упр. 266*, 267	Упр. 268
117	Необходимость учета состава слова при проверке орфограмм слабых позиций	Упражняться в учете состава слова при проверке орфограмм слабых позиций	—	Узнавание предмета по сообщениям о нем (загадки). Уточнение значения слова по толковому словарю	Упр. 269, 270	Упр. 271
118	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти	—	Пересказ текста повествовательного характера	Упр. 272	Упр. 273
119	Составление рассказа по серии сюжетных картинок (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествовательного характера	Упр. 274	Упр. 275
120	Контрольная работа	1. Проконтролировать уровень овладения способами проверки орфограмм слабых позиций. 2. Проверить умение учащихся выделять значимые части слов	—	—	Контр. з. 1–2	
Раздел VII. Проверка орфограмм по сильной позиции с помощью родственных слов						
121	Постановка учебной задачи «Есть ли у слов родственники?»	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Поставить учебную задачу о возможности «родства» между словами	Знаки препинания при обращении	Место поясняющих слов автора	Текст перед § 7, упр. 278	Упр. 278

1	2	3	4	5	6	7
122	Понятие о родствен-ных словах	Сформировать понятие о родственных словах как словах, связанных слово-образовательными отношениями	Разные слова и изменения одного слова	—	З. 1, 2, упр. 279	Упр. 280
123	Корень слова	1. Дать понятие о корне как общей части основ родственных слов. 2. Сконструировать способ выделения в слове корня	Чередование звуков	—	З. 3, упр. 281	Упр. 282
124	Способ определения род-ственных (однокорен-ных) слов	1. Уточнить способ определения род-ственных слов. 2. Используя этот способ, находить в тексте родственные слова или подбирать их самостоятельно. 3. Учить находить родственные слова с помощью учебного словаря	Синонимы	—	Упр. 283, 284	Упр. 285
125	Способ определения род-ственных (однокорен-ных) слов	1. Научиться приме-нять способ опреде-ления родственных слов. 2. Отрабатывать спо-соб определения в однокоренных словах корня	Омонимы	1. Устное рисо-вание. 2. Опре-деление значения слова по словарю	Упр. 286, 387	Упр. 388
126	Способ опреде-ления род-ственных (однокорен-ных) слов	1. Научиться приме-нять способ опреде-ления родственных слов. 2. Отрабатывать способ определения корневой морфемы в однокоренных словах	—	1. Отга-дывание предмета по его призна-кам. 2. Ис-правление в тексте неоправ-данных повторов	Упр. 289, 290	Упр. 291

1	2	3	4	5	6	7
127	Способ определения родственных (однокоренных) слов	1. Научиться применять способ определения родственных слов. 2. Отрабатывать способ определения в однокоренных словах корня	—	—	Упр. 292	Упр. 293
128	Способ определения родственных (однокоренных) слов	1. Научиться применять способ определения родственных слов. 2. Отрабатывать способ определения в однокоренных словах корня	—	Уточнение значения слова по словарю	Упр. 294, 295	Упр. 296
129	Непозиционное чередование звуков в корне	1. Обнаружить в корнях чередование звуков, не связанное с изменением их позиции. 2. Отрабатывать способ определения корня	Позиционное чередование звуков	Уточнение значения слова по словарю	Упр. 298, 299	Упр. 300
130	Аффиксы основы	1. Дать понятие об аффиксах как значимых частях основы, с помощью которых образуются новые слова. 2. Классифицировать аффиксы по их положению относительно корня	Значимые части слова	—	З. 4 упр. 301	Упр. 302
131	Способ выделения в слове значимых частей	1. Уточнить последовательность действий при выделении в слове значимых частей. 2. Обнаружить возможность образования слов с помощью нескольких приставок или нескольких суффиксов	—	—	Упр. 303–305	Упр. 306
132	Составление рассказа по серии сюжетных картинок (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествовательного характера	Упр. 307	Упр. 308

1	2	3	4	5	6	7
133	Способ выделения в слове значимых частей	Упражняться в выделении в слове значимых частей	Обращение	—	Упр. 309, 310*	Упр. 311
134	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции с помощью однокоренных слов	1. Определить, возможно ли проверить орфограммы слабых позиций по сильной позиции с помощью однокоренных слов. 2. Обнаружить границы (проверка в той же значимой части) использования однокоренных слов в качестве проверочных	—	—	З. 5, упр. 312	Упр. 313
135	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции по сильной с помощью однокоренных слов	—	—	Упр. 314, 315	Упр. 316
136	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции по сильной с помощью однокоренных слов	—	Синонимы	Упр. 317	Упр. 318
137	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью однокоренных слов	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции по сильной с помощью однокоренных слов	—	Проверка орфограмм по словарю	Упр. 319	Упр. 320
138	Проверка орфограмм слабых позиций	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции всеми известными способами	—	—	Упр. 321, 322	Упр. 323
139	Проверка орфограмм слабых позиций	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции всеми известными способами	Позиционное и непозиционное чередование	Исправление деформированного текста	Упр. 324, 325	Упр. 326

1	2	3	4	5	6	7
140	Проверка орфограмм слабых позиций	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции всеми известными способами	—	—	Упр. 327	Упр. 328
141	Проверка орфограмм слабых позиций	Упражняться в проверке орфограмм слабой позиции всеми известными способами	—	—	Упр. 329	Упр. 330
142	Правописание разделительных Ъ и Ь знаков	1. Сконструировать правило выбора разделительных Ъ и Ь знаков. 2. Упражняться в применении данного правила	—	—	Упр. 331, 332	Упр. 333
143	Правописание разделительных Ъ и Ь	Упражняться в применении правила о выборе разделительных знаков	—	Уточнение смысла пословиц	Упр. 334	Упр. 335
144	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти	—	Пересказ несложного текста повествовательного характера	Упр. 336	Упр. 337
145	Составление рассказа по серии сюжетных картинок (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование текста повествования	Упр. 338	Упр. 339
146	Проверка орфограмм слабых позиций	Упражняться в письме под самодиктовку с пропусками (в случае необходимости) орфограмм слабых позиций	—	Конструирование ответа на лингвистический вопрос	Упр. 340, 341	Упр. 342
147	Контрольная работа	1. Проконтролировать уровень овладения способами проверки орфограмм слабых позиций. 2. Проверить умение учащихся выделять значимые части слов	Неизменяемые слова	—	К. з. 1–3	

1	2	3	4	5	6	7
Раздел VIII. Систематизация изученного материала						
148	Слово и его изменения	1. Поставить задачу повторения материала, изученного во втором классе. 2. Повторить типы изменений слов-названий	Однокоренные слова	—	Текст перед § 8, з. 1, упр. 350	Упр. 351
149	Слово и его изменения	Повторить типы изменений слов-названий	Диалог	Исправление деформированного текста	Упр. 352, 353	Упр. 353
150	Изложение (урок развития речи)	Упражняться в письме под самодиктовку рассказа по памяти	—	Пересказ текста повествовательного характера	Упр. 354	Упр. 355
151	Значимые части слова	1. Повторить способы действий при выделении основы и окончания, корня и аффиксов. 2. Упражняться в нахождении одноморфемных слов	—	Отгадывание предмета по его признакам (загадки)	З. 2, упр. 356, 357	Упр. 358
152	Значимые части слова	1. Повторить способы действий при выделении основы и окончания, корня и аффиксов. 2. Упражняться в нахождении одноморфемных слов	Непозиционное чередование звуков	—	Упр. 359, 360	Упр. 361
153	Значимые части слова	1. Повторить способы действий при выделении основы и окончания, корня и аффиксов. 2. Упражняться в нахождении одноморфемных слов	Непозиционное чередование звуков	Определение значения слова с помощью контекста	Упр. 362, 363	Упр. 364
154	Значимые части слова	1. Повторить способы действий при выделении основы и окончания, корня и аффиксов. 2. Упражняться в нахождении одноморфемных слов	—	—	Упр. 365, 366	Упр. 367

1	2	3	4	5	6	7
155	Чередование звуков	1. Повторить виды чередований звуков. 2. Поупражняться в разграничении позиционного и непозиционного чередования звуков	—	—	3.3, упр. 368, 369	Упр. 370
156	Виды орфограмм и способы их проверки	1. Систематизировать знания об орфограммах и способах их проверки. 2. Повторить закон русского письма	—	—	3. 4, упр. 373, 374	Упр. 375
157	Виды орфограмм и способы их проверки	Проверить знания детьми орфограмм в «словарных» словах	Знаки препинания в диалоге	—	Упр. 376	Упр. 377
158	Виды орфограмм и способы их проверки	Упражняться в проверке орфограмм разных видов	—	Структура диалога	Упр. 378, 379	Упр. 380
159	Виды орфограмм и способы их проверки	Упражняться в проверке орфограмм разных видов	—	Упорядочение деформированного текста	Упр. 383, 384	Упр. 384
160	Виды орфограмм и способы их проверки	Упражняться в проверке орфограмм разных видов	—	Подготовка к рассказу о слове	Упр. 385, 386	Упр. 386
161	Контрольная работа	1. Проконтролировать, насколько хорошо ученики овладели способами проверки орфограмм разных видов. 2. Проверить умение учащихся выделять значимые части слов. 3. Проверить умение учащихся различать формы одного слова и разные слова	—	—	К. з. 1–3	
162	Все ли мы знаем о слове?	1. Проанализировать результаты контрольной работы. 2. Сформулировать вопросы, на которые еще предстоит найти ответы в третьем классе	—	—	3. 5	—

Об использовании цифровых образовательных ресурсов

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

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

Именно такой подход положен нами в основу разработки предлагаемого электронного продукта. Его особенности во многом определяются еще и тем, что эти ЦОР для младших школьников. И очень важно, чтобы они не были скучными! В них действуют персонажи, диалоги между которыми

представлены анимациями. Просматривая их частично или полностью, самостоятельно или вместе с одноклассниками под руководством учителя, ребенок вовлекается в обсуждение вопросов, которые актуализируют изучение каждой новой темы, позволяют рассмотреть изучаемый материал с разных точек зрения. Все интерактивные задания ЦОР также снабжены анимацией, тексты заданий и результаты их проверки озвучены. Таким образом, если ребенок еще недостаточно хорошо читает самостоятельно (например, в начале 2 класса), он все равно может сам выполнить задание и проверить свой результат с помощью компьютера.

Мы рассматриваем предлагаемые нами цифровые ресурсы как один из вариантов концептуального решения электронного контента для младших школьников. Предлагаемый ЦОР является сопровождением учебно-методического комплекта по русскому языку для 2 класса, разработанного авторами В. В. Репкиным, Т. В. Некрасовой, Е. В. Восторговой. Указанный комплект успешно используется в общеобразовательных организациях различных регионов РФ. Его эффективность для начального обучения русскому языку доказана многократными мониторингами, которые свидетельствуют о высоком уровне функциональной языковой и речевой грамотности обучающихся, их желании и умении учиться. Эти результаты во многом обеспечены своеобразием построения содержательной логики курса (более подробно об этом см. в предыдущих разделах), а также особенностями реализации этого содержания в композиционном и методическом решении учебника — основного компонента УМК.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Цифровые иллюстративные и интерактивные мультимедийные компоненты к учебнику для 2 класса размещены в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов — www.school-collection.edu.ru. Учебники для 1, 3 и 4 классов также снабжены в коллекции цифровыми образовательными

ресурсами, иллюстрирующими и дополняющими каждый параграф указанных учебников (всего их более 1000). Кроме того, в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов в рамках ИУМК, носящего название «Новая начальная школа», представлены ЦОР, разработанные на основе содержания указанных учебников по русскому языку.

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

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

- средства, нацеленные на закрепление введенных способов действий (правил, определений), на организацию индивидуальной траектории коррекции орфографического навыка и практического усвоения лингвистических понятий с возможностями самодиагностики учащимся его достижений; средства контроля и учета достижений каждого учащегося по указанным направлениям учителем;

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

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

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

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

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

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

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

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

Использование ЦОР также дает возможность разнообразить формы оценивания результатов обучения по самым различным параметрам:

— тестовые методики проверки знаний, умений и навыков, оснащенные схемой анализа ее результатов и последующей программой коррекции с учетом выявленных пробелов;

— диагностика понятийного продвижения, основанная на анализе учителем подбора ребенком необходимых вставок в лингвистический текст, выполнения тестовых заданий на конфликтном языковом материале;

— разные типы портфолио ученика, сменяющие друг друга на протяжении четырех лет обучения («рабочие» портфолио, предметно-показательные портфолио, навыки портфолио и пр.).

Использование ЦОР существенно облегчит учителю процесс подготовки и проведения урока:

- при тестировании знаний учащихся (распечатка или работа у компьютера поочередно, выборочно);

- при демонстрации иллюстративного материала, а также при создании проблемной ситуации (демонстрация анимации с участием персонажей учебника);

- при визуализации таблиц и других справочных материалов;

- при обсуждении проблематики урока, составлении схем и моделей;

- при обсуждении материалов для контрольной работы, фиксации параметров ее оценивания;

- при подготовке учителем материалов для пробного ребенка;

- при демонстрации дополнительного текстового и иллюстративного учебного материала, не содержащегося в детских учебниках.

Все вызываемые цифровые объекты, прилагаемые к учебникам 1–4 классов, можно разделить на две группы: готовые и неготовые (дорабатываемые ребенком в интерактивном режиме).

К готовым ресурсам можно отнести следующие типы объектов.

Справочники

Справочник с гибкой системой ссылок (комплексный словарь, в котором отражены практически все аспекты основной языковой единицы — слова; поисковая энциклопедия языковых явлений и фактов).

Справочник алгоритмов (действий по орфографическим правилам).

Тесты

Проверочные работы в форме теста.

Специальные работы для постановки задачи и мотивации изучения нового (предполагающие правильное выполнение с неправильным результатом).

Тесты, направленные на формирование сложного поэтапного действия (например, проверка орфограмм в определенной части слова), отсекающие возможности неправильного хода.

Практикумы

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

Лаборатории

Конструирование орфографического правила или определения лингвистического понятия на заданном материале.

Испытание сконструированного определения лингвистического понятия на широком языковом материале с целью его конкретизации.

Тренажеры

Коррекционная программа по орфографии со стартовой диагностикой и разными траекториями индивидуальной коррекции.

Тренажер по разным видам разбора — фонетического, морфемного, морфологического, синтаксического.

Тексты

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

Демонстрации

Слайды со схемами, таблицами и другими материалами.

К неготовым цифровым ресурсам можно отнести следующие объекты.

Справочник алгоритмов

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

2. Установление типа орфограммы и исследование оснований того или иного написания приводит учащихся к формулированию орфографического правила, которое впо-

следствии может быть помещено ими в собственный орфографический справочник (в раздел, где помещены правила для соответствующего типа орфограмм).

Тексты

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

Конструктор лингвистических определений (правил).

«Зеркала»

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

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

В ЦОР представлены средства для постановки учебной задачи и поиска ее решения, для отработки и усвоения открытого способа действия, для контроля над собственными знаниями и умениями. Поэтому содержание ЦОР полностью зависит от того этапа (конкретного места) в цикле решения учебной задачи, на котором предлагается их использовать. Каждый ЦОР имеет четкую привязку к тому или иному учебному материалу. Планирование использования ЦОР, приведенное в настоящем пособии, поможет учителю легко сориентироваться, когда именно необходимо включать в работу на уроке тот или иной ресурс, а краткое описание содержания программы 2 класса поможет понять место и назначение каждой группы ресурсов с точки зрения решения учебных задач курса каждого класса (см. планирование на с. 218).

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

Планирование использования ЦОР во 2 классе

Предлагаемые ЦОР могут использоваться и при выполнении домашних (или самостоятельных) заданий, и при работе в классе, и при выполнении работ обучающего и контрольного характера, при выполнении работы над ошибками, при организации учителем тренинговой и коррекционной работы, а также во внеурочной деятельности (в особенности, при изучении раздела «Для любознательных» в учебнике 2 класса и выполнении факультативных заданий).

Распределение ЦОР по урокам и материалу учебника 2 класса внутри каждого раздела отражено в таблице, приведенной ниже. Нумерация уроков соответствует поурочному тематическому планированию, которое приведено в данном методическом пособии (с. 180). Учитель может заранее сориентироваться в том, как обеспечена та или иная тема в учебнике интерактивными цифровыми ресурсами. Вместе с тем следует иметь в виду, что ЦОР разнообразны: одни из них предлагают новые задания к упражнениям учебника, другие — позволяют выполнить задания учебника с возможностью проверки, третьи — дополняют имеющиеся или восполняют недостающие для отработки упражнения.

В таблице также указано дидактическое название каждого ресурса и его учебный тип — это поможет учителю легко выбрать тот или иной ресурс для использования на конкретном уроке в зависимости от его типа, заранее учесть некоторые организационные и технические особенности выполнения данных заданий в классе.

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

§	Название электронного объекта	Тип электронного объекта	Номер урока по поурочному планированию
1	2	3	4
	Объекты для нескольких параграфов		
§3–8	Таблица слабых позиций звуков-1,2	Таблица	
§4–8	Список словарных слов с возможностью его пополнения	Справочник	
§4–8	Толковый словарь	Справочник	
§5–8	Таблица орфограмм для запоминания	Таблица	
	Объекты для каждого параграфа учебника 2 класса		
§1	Диалог персонажей по теме	Анимация	1
§1	Тест на замену маленьких букв большими в именах собственных	Текущий тест	3
§1	Тест на выделение изученных орфограмм с проверкой-1	Текущий тест	4
§1	Тест на выделение изученных орфограмм с проверкой-2	Текущий тест	4
§1	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм с проверкой-1	Текущий тест	5
§1	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм с проверкой-2	Текущий тест	5
§1	Конструктор таблицы изученных орфограмм	Таблица	6
§1	Тренинг на дифференциацию изученных и неизученных случаев обозначения орфограммы ЦИ-ЦЫ-1	Упражнение для сам. раб.	6
§1	Тренинг на дифференциацию изученных и неизученных случаев обозначения орфограммы ЦИ-ЦЫ-2	Упражнение для сам. раб.	6
§1	Тренинг на дифференциацию разных вариантов написания орфограммы Ъ после шипящих	Упражнение для сам. раб.	6
§1	Тренинг на дифференциацию разных позиций звука [й]-1	Упражнение для сам. раб.	7
§1	Тренинг на дифференциацию разных позиций звука [й]-2	Упражнение для сам. раб.	7
§1	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм с проверкой	Текущий тест	8

1	2	3	4
§1	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм с проверкой	Текущий тест	9
§1	Тест на подчеркивание изученных орфограмм-1	Итоговый тест	10
§1	Тест на подчеркивание изученных орфограмм-2	Итоговый тест	10
§1	Тест на подчеркивание изученных орфограмм-3	Итоговый тест	10
§1	Тест на подчеркивание изученных орфограмм-4	Итоговый тест	10
§1	Диалог персонажей по теме	Анимация	12
§1	Контрольное задание на дифференциацию орфограмм	Контрольный тест	12
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	14
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	15
§2	Упражнение на выбор слов с позиционным чередованием-1	Упражнение для сам. раб.	15
§2	Упражнение на выбор слов с позиционным чередованием-2	Упражнение для сам. раб.	15
§2	Конструктор формулировки вывода	Вывод формулировки	17
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	19
§2	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции-1	Упражнение для сам. раб.	20
§2	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции-2	Упражнение для сам. раб.	20
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	20
§2	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции-3	Упражнение для сам. раб.	20
§2	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции	Упражнение для сам. раб.	21
§2	Тренинг на выделение орфограмм	Упражнение для сам. раб.	21
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	22
§2	Упражнение на различение орфограмм сильной и слабой позиции-1	Упражнение для сам. раб.	22
§2	Упражнение на различение орфограмм сильной и слабой позиции-2	Упражнение для сам. раб.	22
§2	Диалог персонажей по теме	Анимация	23
§2	Тренинг на выделение орфограмм	Упражнение для сам. раб.	24
§2	Тренинг на выделение орфограмм	Упражнение для сам. раб.	25

1	2	3	4
§2	Контрольное задание по изученному материалу	Контрольный тест	28
§3	Диалог персонажей по теме	Анимация	29
§3	Тренинг на выделение орфограмм	Упражнение для сам. раб.	31
§3	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции	Упражнение для сам. раб.	31
§3	Диалог персонажей по теме	Анимация	32
§3	Тренинг на выделение орфограмм	Упражнение для сам. раб.	32
§3	Тренинг на пропуск орфограмм слабой позиции	Упражнение для сам. раб.	33
§3	Диалог персонажей по теме	Анимация	41
§3	Вопрос для обсуждения (анимация)	Анимация	30
§3	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм	Текущий тест	35
§3	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм	Текущий тест	36
§3	Диалог персонажей по теме	Анимация	39
§3	Контрольное задание по изученному материалу	Контрольный тест	36
§4	Диалог персонажей по теме	Анимация	46
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-1	Текущий тест	47
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-2	Текущий тест	47
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов	Текущий тест	48
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-1	Текущий тест	49
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-2	Текущий тест	49
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-3	Текущий тест	49
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов	Текущий тест	50
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-1	Текущий тест	51
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-2	Текущий тест	51
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов	Текущий тест	52
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-1	Текущий тест	53

1	2	3	4
§4	Тест на проверку запоминания проверенных ранее словарных слов-2	Текущий тест	53
§4	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм	Текущий тест	54
§4	Диалог персонажей по теме	Анимация	54
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-1	Текущий тест	54
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-2	Текущий тест	54
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-3	Текущий тест	54
§4	Диалог персонажей по теме	Анимация	58
§4	Упражнение на обнаружение новой орфограммы-1	Упражнение для сам. раб.	58
§4	Упражнение на обнаружение новой орфограммы-2	Упражнение для сам. раб.	58
§4	Упражнение на обнаружение новой орфограммы-3	Упражнение для сам. раб.	58
§4	Восстановление порядка строчек в стихотворении	Упражнение для сам. раб.	60
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-1	Упражнение для сам. раб.	60
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-2	Упражнение для сам. раб.	60
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-3	Упражнение для сам. раб.	60
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-4	Упражнение для сам. раб.	60
§4	Восстановление порядка высказываний в тексте-1	Упражнение для сам. раб.	61
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-2	Упражнение для сам. раб.	61
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-3	Упражнение для сам. раб.	61
§4	Выделение изученных орфограмм с проверкой-4	Упражнение для сам. раб.	61
§4	Сопоставление пословиц и их значений	Упражнение для сам. раб.	65
§4	Восстановление текстов из набора высказываний	Упражнение для сам. раб.	66
§4	Диалог персонажей по теме	Анимация	68
§4	Контрольное задание на изученные словарные слова	Контрольный тест	70
§5	Диалог персонажей по теме	Анимация	69

1	2	3	4
§5	Конструктор формулировки вывода	Текст с выбором вариантов формулировки вывода	70
§5	Диалог персонажей по теме	Анимация	70
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма-1	Упражнение для сам. раб.	71
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма-2	Упражнение для сам. раб.	71
§5	Редактирование текста (замена повторяющихся слов указательными словами)	Упражнение для сам. раб.	72
§5	Таблица склонения слов	Таблица	74
§5	Таблица падежных изменений слов	Таблица	74
§5	Выбор рифмующихся слов	Упражнение для сам. раб.	74
§5	Проверка орфограмм	Упражнение для сам. раб.	74
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	75
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	76
§5	Упражнение на определение рода слов-1	Упражнение для сам. раб.	77
§5	Упражнение на определение рода слов-2	Упражнение для сам. раб.	77
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	77
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	78
§5	Восстановление текстов из набора высказываний	Упражнение для сам. раб.	81
§5	Выделение изменений одного и того же слова	Упражнение для сам. раб.	81
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	94
§5	Упражнение на проверку орфограмм по закону письма	Упражнение для сам. раб.	97
§5	Выбор неизменяемых слов-1	Упражнение для сам. раб.	99
§5	Выбор неизменяемых слов-2	Упражнение для сам. раб.	99
§5	Выбор синонимов для связного текста	Упражнение для сам. раб.	99
§6	Диалог персонажей по теме-1	Анимация	100

1	2	3	4
§6	Диалог персонажей по теме-2	Анимация	100
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	101
§6	Упражнение на выделение окончания-1	Упражнение для сам. раб.	101
§6	Упражнение на выделение окончания-2	Упражнение для сам. раб.	101
§6	Упражнение на выделение окончания-3	Упражнение для сам. раб.	101
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	102
§6	Диалог персонажей по теме-1	Анимация	103
§6	Диалог персонажей по теме-2	Анимация	103
§6	Упражнение на нахождение слов с нулевым окончанием-1	Упражнение для сам. раб.	103
§6	Упражнение на нахождение слов с нулевым окончанием-2	Упражнение для сам. раб.	103
§6	Упражнение на нахождение слов с нулевым окончанием-3	Упражнение для сам. раб.	103
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	104
§6	Выбор неизменяющихся слов-1	Упражнение для сам. раб.	105
§6	Выбор неизменяющихся слов-2	Упражнение для сам. раб.	105
§6	Выбор синонимов-1	Речевой практикум	105
§6	Выбор синонимов-2	Речевой практикум	105
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	106
§6	Корректурa ошибок на месте изученных орфограмм с проверкой	Текущий тест	106
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	107
§6	Тест на выделение окончания	Текущий тест	107
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	108
§6	Упражнение на нахождение слов с нулевым окончанием	Упражнение для сам. раб.	108
§6	Вставка обращений в диалоге	Речевой практикум	108
§6	Тренинг на выделение окончания-1	Упражнение для сам. раб.	108
§6	Тренинг на выделение окончания-2	Упражнение для сам. раб.	108
§6	Тренинг на выделение окончания-3	Упражнение для сам. раб.	108
§6	Определение способа проверки-1	Упражнение для сам. раб.	109

1	2	3	4
§6	Определение способа проверки-2	Упражнение для сам. раб.	109
§6	Определение способа проверки-3	Упражнение для сам. раб.	109
§6	Тренинг на выделение окончания-1	Упражнение для сам. раб.	109
§6	Тренинг на выделение окончания-2	Упражнение для сам. раб.	109
§6	Определение значимых частей в слове-1	Тест	109
§6	Определение значимых частей в слове-2	Тест	109
§6	Проверка изученных орфограмм	Текущий тест	109
§6	Конструктор определения основы и окончания-1	Конструктор	111
§6	Конструктор определения основы и окончания-2	Конструктор	111
§6	Тренинг на выделение окончания	Упражнение для сам. раб.	111
§6	Диалог персонажей по теме	Анимация	112
§6	Тренинг на расстановку знаков препинания-1	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Тренинг на расстановку знаков препинания-2	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Тренинг на выделение окончания-1	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Тренинг на выделение окончания-2	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Тест на отличие разных словоформ одного слова от разных слов с проверкой-1	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Тест на отличие разных словоформ одного слова от разных слов с проверкой-2	Упражнение для сам. раб.	112
§6	Список орфограмм слабых позиций, которые можно писать без проверки	Слайд для печати	113
§6	Тест на определение способа проверки-1	Тест	113
§6	Тест на определение способа проверки-2	Тест	113
§6	Тренинг на определение способа проверки-1	Упражнение для сам. раб.	113

1	2	3	4
§6	Тренинг на определение способа проверки-2	Упражнение для сам. раб.	113
§6	Тренинг на выделение окончания	Упражнение для сам. раб.	113
§6	Тест на определение способа проверки-1	Тест	114
§6	Тест на определение способа проверки-2	Тест	114
§6	Тренинг на выделение окончания-1	Упражнение для сам. раб.	114
§6	Тренинг на выделение окончания-2	Упражнение для сам. раб.	114
§6	Тренинг на выбор подходящего проверочного слова-1	Упражнение для сам. раб.	114
§6	Тренинг на выбор подходящего проверочного слова-2	Упражнение для сам. раб.	114
§6	Тренинг на проверку орфограмм	Упражнение для сам. раб.	114
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	115
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	115
§6	Тренинг на выделение окончания	Упражнение для сам. раб.	117
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	117
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	117
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	118
§6	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	119
§6	Проверка орфограмм в тексте	Контрольный тест	120
§6	Выделение значимых частей в слове	Контрольный тест	120
§6	Выделение звуков в слабых позициях	Контрольный тест	120
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	121
§7	Конструктор определения понятия родственных слов	Конструктор	122
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	122
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-1	Упражнение для сам. раб.	122

1	2	3	4
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-2	Упражнение для сам. раб.	122
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-1	Упражнение для сам. раб.	123
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-2	Упражнение для сам. раб.	123
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	124
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-1	Упражнение для сам. раб.	124
§7	Упражнение на отличие родственных слов и форм одного слова-2	Упражнение для сам. раб.	124
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	124
§7	Выбор синонимов	Речевой практикум	124
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	125
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-1	Упражнение для сам. раб.	125
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-2	Упражнение для сам. раб.	125
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-3	Упражнение для сам. раб.	125
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-4	Упражнение для сам. раб.	125
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-1	Упражнение для сам. раб.	126
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-2	Упражнение для сам. раб.	126
§7	Тест на подбор родственных слов с сохранением результата	Текущий тест	126
§7	Тест на подбор родственных слов с сохранением результата	Текущий тест	127
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-1	Упражнение для сам. раб.	127
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-2	Упражнение для сам. раб.	127
§7	Схема родственного гнезда, мотивирующая понятие «корень слова»	Иллюстрация	128
§7	Тренинг на нахождение родственных слов	Упражнение для сам. раб.	128
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	128
§7	Тренинг на выделение значимых частей в родственных словах	Упражнение для сам. раб.	128
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	129
§7	Конструктор формулировки вывода	Конструктор	129

1	2	3	4
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-1	Упражнение для сам. раб.	129
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-2	Упражнение для сам. раб.	129
§7	Тренинг на нахождение родственных слов-3	Упражнение для сам. раб.	129
§7	Построение схемы гнезда родственных слов	Иллюстрация	130
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	131
§7	Схема словообразовательной цепочки-1	Иллюстрация	131
§7	Схема словообразовательной цепочки-2	Иллюстрация	131
§7	Схема словообразовательной цепочки-3	Иллюстрация	131
§7	Схема словообразовательной цепочки-1	Иллюстрация	132
§7	Схема словообразовательной цепочки-2	Иллюстрация	132
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	133
§7	Тест на подбор родственных слов с сохранением результата-1	Текущий тест	135
§7	Тест на подбор родственных слов с сохранением результата-2	Текущий тест	135
§7	Тест на подбор родственных слов с сохранением результата-3	Текущий тест	135
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	136
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	136
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	137
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	137
§7	Диалог персонажей по теме	Анимация	138
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	138
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	138
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-1	Упражнение для сам. раб.	139
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами-2	Упражнение для сам. раб.	139

1	2	3	4
§7	Корректурa текста с ошибками-1	Текущий тест	140
§7	Корректурa текста с ошибками-2	Текущий тест	140
§7	Корректурa текста с ошибками	Текущий тест	141
§7	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	142
§7	Тест на проверку орфограмм изученными способами	Тест	143
§7	Проверка орфограмм в тексте-1	Контрольный тест	147
§7	Проверка орфограмм в тексте-2	Контрольный тест	147
§7	Проверка орфограмм в тексте-3	Контрольный тест	147
§7	Выделение значимых частей в слове	Контрольный тест	147
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	148
§8	Сортировка словоформ разных слов	Упражнение для сам. раб.	149
§8	Сортировка словоформ разных слов	Упражнение для сам. раб.	150
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	151
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	152
§8	Тест на выделение значимых частей	Текущий тест	152
§8	Тест на выделение значимых частей	Текущий тест	153
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	155
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	156
§8	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	156
§8	Таблица для заполнения и сохранения результатов выполнения работы-1	Таблица для портфолио	157
§8	Таблица для заполнения и сохранения результатов выполнения работы-2	Таблица для портфолио	157
§8	Тест на проверку словарных слов 2 класса	Контрольный тест	157
§8	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	157
§8	Тренинг на проверку орфограмм изученными способами	Упражнение для сам. раб.	158
§8	Проверка орфограмм в тексте	Контрольный тест	161
§8	Диалог персонажей по теме	Анимация	162

НАВИГАТОР ПО ЗАДАНИЯМ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ 2 КЛАССА»

Информация для учителя

Все задания, содержащиеся в учебнике, обеспечивают достижение учащимися образовательных результатов, предусмотренных ФГОС НОО. Конкретизировать использование заданий помогут приведенные сводные таблицы.

При работе с навигатором надо иметь в виду, что достижение образовательных результатов не ограничивается выполнением отдельных заданий учебника. Такие результаты можно получить только на основе системной работы со всеми учебными и методическими пособиями данного УМК в комплексе.

1. Задания на достижение личностных результатов

Перечень результатов (указаны во ФГОС)	Номера заданий
1	2
1. Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций	§ 1, з. 4; упр. 4, 84, 102, 116, 141, 150, 178, 179, 209, 210, 224, 231, 249, 278, 282, 334, 343, 344, 345, 346, 348, 360, 367, 377, 382, КЗ 1 (ч. 2)
2. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий	§ 1, з. 5; упр. 18, 20, 22, 23, КЗ 3 (ч. 1); упр. 27, 50, 56, 67, 69, 88, 89, 91, КЗ 1 (ч. 1), упр. 106, 110, 119–121, 126, 133, 136, 143, 144, 145, 146, КЗ 1 (ч. 1), упр. 157, 178–180, 192–195, 202, 212, 216, 217, КЗ 1 (ч. 1), упр. 228, 229, 235, 241, 249, 250, 251, 252, 254, 261, 265, 271, 276, КЗ 1 (ч. 2), упр. 291, 302, 317,

1	2
	319, 323, 327, 329, 330, 336, 353, 364, 372, 375, 380, 384, 385
3. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов	Упр. 141, 223, 247
4. Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире	Упр. 130, 138, 143, 160, 214, 334, КЗ 1 (ч. 2); упр. 348, 354
5. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1); § 1, з. 4, 5; текст «Кто же ошибся?» (ч.1) § 2, з. 1–5; упр. 48, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1) § 3, з. 1–10; текст «Где искать секрет?» (ч.1) § 4, з. 1–3; упр. 122, 123, 129, 140, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1) § 5, з. 1–3; упр. 153, 213, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2) § 6, з. 1–4; упр. 244, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2) § 7, з. 1–5; текст «Что же было самое главное?» (ч. 2) § 8, з. 1–5; упр. 350, 369, стихотворение В. Левина
6. Развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1); КЗ 1 (ч. 1), упр. 72, 79, 86, 93, 130, 142, 146, 147, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1); упр. 160, 189, 211, 237, 264, 340, 354, 366, 384
7. Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств	Упр. 7, 16, 34, 41, 60, 73, 79, 83, 84, 87, 92, 125, 127, 128, 132, 135, 136, 144, 145, КЗ 1 (ч. 1), 182, 183, 199, 218, КЗ 1 (ч. 1), упр. 242, 238, 248, 253, 255, 266, 269, 279, 286, 296, 311, 317, 318, 319, 322, 326, 327, 328, 329, 335, 336, 351, 361, 366, 367, 370, 272, 374
8. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей	Упр. 5, 9, 52, 54, 55, 69, 87, 90, 107, 137, 142, 193, 197, 198, 200, 204, 207, 211, 240, 241, 251, 275, 281, 323, 338, 366, 368, 383

1	2
9. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1); КЗ 1 (ч. 1); текст «Кто же ошибся?» (ч. 1); упр. 29, 35, 38, 43, 52, 54, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1); упр. 59, текст «Где искать секрет?» (ч. 1); упр. 123, 148, 151, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1); упр. 153, 192, 194, 211, 215, 221, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2); упр. 246, 257, 259, 265, 273, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2); упр. 281, 320, 338, 340, текст «Что же было самое главное?» (ч. 2), упр. 369
10. Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1); упр. 21, 24, текст «Кто же ошибся?» (ч. 1); упр. 49, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1); упр. 90, 91, текст «Где искать секрет?» (ч. 1); упр. 118, 129, 130, 135, 138, 140, 142, 148, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1); упр. 192, 201, 205, 206, 214, 215, 220, КЗ 1 (ч. 1), текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2); упр. 224, 247, 254, 255, 267, 268, 272, 273, 274, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2), упр. 307, 333, текст «Что же было самое главное?» (ч. 2), упр. 384

2. Задания на достижение метапредметных результатов (задания на формирование универсальных учебных действий)

Перечень результатов (указаны во ФГОС)	Номера заданий
1	2
1. Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1); текст «Кто же ошибся?» (ч. 1); упр. 35, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1), текст «Где искать секрет?» (ч. 1); упр. 94, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1); упр. 153, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2), текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2), текст «Что же было самое главное?» (ч. 2)
2. Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера	Упр. 24–26, 35, 57, 92, 95, 151, 164, 168, 182, 223, 277, § 7, з. 1, упр. 324, 343–349

1	2
3. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата	§ 1, з. 5, 6, упр. 1, 2, 4, 6, 8–15, 17, 18, 20–23, КЗ № 1–3 (ч. 1), упр. 25 § 2, з. 1, 2, 4; упр. 27, 34–50, 52–56, КЗ 1 (ч. 1) § 3, з. 1, 3, 5, 6, 10, упр. 58–91, КЗ 1 (ч. 1), упр. 93–96, 99–107, 109–123, 125, 126, 127, 129–145, 147, 148, 149, 150, КЗ 1, 2, 3 (ч. 1) § 5, з. 1; упр. 152–159, 161–177, 179–187, 189, 190–222, КЗ 1, 2 (ч. 1), упр. 223 § 6, з. 1, упр. 224–238, 240–244, 246–266, 268–276, КЗ 1, 2 (ч. 2) § 7, з. 1–5; упр. 278–283, 285–297, 299–342, КЗ 1–3 (ч. 2), упр. 345 § 8, з. 1–5; упр. 350–386, КЗ 1–3 (ч. 2)
4. Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1), упр. 35, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1), текст «Где искать секрет?» (ч. 1), упр. 118, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1), текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2), упр. 245, 254, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2), текст «Что же было самое главное?» (ч. 2)
5. Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии	§ 1, з. 3, 4; упр. 13, 19, 21, КЗ № 2 (ч. 1) § 2, з. 2–5; упр. 35, 38, 47, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1) § 3, з. 1, 2, 4, 8, упр. 65, текст «Где искать секрет?» (ч. 1); упр. 97, 107, 110, 117, 123, 135, 148, 149, КЗ–3 (ч. 1); упр. 178, 181, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2) § 6, з. 1–4; упр. 228, 230, 236, 239, 245, 253, 257, 260–263, 266, 276, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2) § 7, з. 2, 5, упр. 283, 284, 286, 287, 289, 294, 295, 303, 309, 314, 316, 342, текст «Что же было самое главное?» (ч. 2) § 8, з. 5; упр. 353, 376
6. Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач	§ 1, з. 3; упр. 24, 25 § 2, з. 2; упр. 31–33, 35–56 § 3, з. 1–9; упр. 58, 61–63, 68, 70, 94–97, 100, 107, 115, 125, 135, 151 § 5, з. 1, 2, 3; упр. 154–156, 158, 159, 161–172, 174–177, 183, 184, 186, 187, 188, 190–200, 202–206, 208–213, 219 § 6, з. 2, 3; упр. 226–230, 232–237, 240–244, 247–250, 253, 254, 256, 259–266, 269–271, 273, 274, 276, КЗ 2 (ч. 2)

1	2
	§ 7, з. 3–5; упр. 279–284, 286–288, 290–296, 298–306, 308–313, 318, 325, 326, 331, 341, КЗ 2, 3 (ч. 2) §8, з. 1–4; упр. 351, 355–373, КЗ 2, 3 (ч. 2)
7. Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач	Упр. 1, 3–5, 7–14, 16, 17, 19, 21, 24–26 § 2, з. 1–5; упр. 29, 31, 35, 38, 42–49, 51, 53, 57 § 3, з. 1, 2, 3, 4; упр. 58, 59, 72, 73, 75, 84, 87 § 4, з. 1–3; упр. 95, 97–99, 101, 105, 107, 110, 111, 115, 117, 118, 120–124, 126, 128–137, 144, 146–149, 151 § 5, з. 1, 2, 3; упр. 152–154, 157, 159, 160, 162–165, 168, 169, 172, 173, 175, 178, 180–186, 189, 207, 215, 219, 221, 222 § 6, з. 1–4; упр. 228, 230, 233, 236, 237, 240, 242, 245, 247, 248, 252–255, 257, 259, 261, 265, 266, 267, 276, 277 § 7, з. 1–5; упр. 281–297, 300–303, 307–309, 314–318, 321, 324, 325, 331, 332, 338, 340, 341, 343, 344, 346–349 § 8, з. 1–5; упр. 351–353, 359–361, 363, 366, 368–372, 379, 384
8. Использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета	§ 3, з. 9, текст «Где искать секрет?» (ч. 1) § 4, з. 1–3; упр. 94–107, 108, 109, 111–114, 116, 117, 124, 126, 132, 137, 139, 144, 149, 150, КЗ 3 (ч. 1), 151, 154, 162–165, 175, 186, 199, упр. 239, 240, 244, 255, 260, 269, 271, 276, 284–286, 294–296, 319, 320, 323, 324, 344, 368, 376

1	2
9. Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах	Упр. 1, 3, 5–7, 9, 14–17, 19–22, КЗ №3 (ч. 1); упр. 47, 51, 54–56, 59, 60, 65, 66, 69, 72, 73, 75, 77, 80, 84–91; упр. 95, 107, 110, 120–123, 126, 128, 129, 132, 133, 135, 137, 142–144, 146–149, 152, 157, 160, 178–180, 185, 189, 201, 207, 214, 215, 219, 224, 237, 246, 251, 252, 255, 267, 268, 272, 274, 278, 286, 289, 291, 292, 307, 317, 325, 334, 336, 338, 342–350, 353, 354, 364, 369, 379, 384, 386, КЗ 3 (ч. 2)
10. Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям	§ 1, з. 1, 2; упр. 4, 8, 10–14, 21, 22, КЗ 2 (ч. 1) § 2, з. 1–5; упр. 28–33, 37, 39, 44, КЗ–2, упр. 57 § 3, з.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, упр. 58, 61–63, 65, 70, 71, 77, 85, КЗ–2 (ч. 1) § 4, з.1–3; упр. 95, 98–100, 102, 103, 106, 108–111, 113–117, 123, 128, 130, 132, 135, 136 § 5, з.1, 2, 3, упр. 154–156, 158–177, 181–186, 188, 190–200, 202–206, 208–213, 216–218, 220–222, КЗ 1, 2 (ч. 1) § 6, з.1, 2, 3, упр. 226, 227, 230–238, 241–244, 247, 248, 250, 253, 256–266, 269–271, 273–276, КЗ 1, 2 (ч. 2), упр. 277 § 7, з.1–5, упр. 279–296, 298–306, 308–315, 317–320, 322–335, 337, 339–342, КЗ 1–3 (ч. 2) § 8, з.1–5; упр. 350, 352, 353, 355–381, 383–386, КЗ 1–3 (ч. 2)
11. Готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий	Текст «Здравствуйте, второклассники!» (ч. 1), текст «Кто же ошибся?» (ч. 1); упр. 35, 38, 43, 47, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1), упр. 58, 81, текст «Где искать секрет?» (ч.1), упр. 97, 151, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2), упр. 233, 236, 242, 254, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2) § 7, з. 2, упр. 283, 298, 303, 309, 368
12. Определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих	Упр. 5, 16, текст «Кто же ошибся?» (ч.1); упр. 35, 38, 43, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч.1), упр. 59, 72, 80, текст «Где искать секрет?» (ч.1), упр. 107, текст «Как быть, если нет словаря?» (ч.1), упр. 160, 189, 207, упр. 240, 350

1	2
13. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества	Текст «Кто же ошибся?» (ч. 1); упр. 35, 38, 43, текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1), текст «Где искать секрет?» (ч. 1), упр. 148, 151, текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2)
14. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета	§ 1, з. 1, 2; упр. 3, 7, 16 § 2, з. 2–5 § 3, з. 7, упр. 59, 110, 115, 123, 124, 129, 131, 134, 156, 159, 163, 165, 168, 172, 173, 175, 181, 182, 219, 220 § 6, з. 2, 3, упр. 226 – 230, 233, 239, 245 § 7, з. 2–4, упр. 298, 331
15. Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами	§ 1, з. 3–4; упр. 1, 2, 4, 8, 10, 12, 15, 18, 28, 29–33, 35–40, 43, 44, 46, 50–52, КЗ 1, 2 § 3, з. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, упр. 58, 61–65, 68, 72, 75, 76, 80, 82, 84, 88, 89, КЗ 1, 2 (ч. 1) § 4, з. 2, 3; упр. 94–118, 126, 132, 137, 139, 144, 149, 150, КЗ 3 (ч.1), 151, 159, 161, 162, 164, 165, 168, 172, 173, 175, 186–188, 191–200, 202–206, 208–213, 216–218, 221, КЗ 1, 2 (ч.1) § 6, з. 2, 3, упр. 226–230, 233, 239, КЗ 2 (ч. 2) § 7, з. 2–5, упр. 284, 298, 318, 331, 339 § 8, з. 3; упр. 378
16. Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета	Упр. 35–56, КЗ 1 (ч. 1), текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1) § 3, з. 1, 2, 4, 5, 6, упр. 58, 59, 61–78, 80–91, КЗ 1 (ч. 1), текст «Где искать секрет?» (ч. 1) § 4, з. 1–3; упр. 94–96, 98–109, 113, 114, 114, 116–118, 124, 126, 132, 137, 139, 142–144, 149, 150, КЗ 3 (ч. 1), упр. 151 § 5, з. 1–3, упр. 154–156, 158–159, 161–172, 174–177, 179, 180, 183, 184, 186–188, 190–206, 208–218, КЗ 1, 2 (ч. 1) § 6, з. 1; упр. 251, 252, 263, 268, 272, 274 § 7, з. 3, 4; упр. 307, 316, 319, 320, 322, 323, 325–330, 335–338, 340, 342, КЗ 1 (ч. 2) § 8, з. 1; упр. 354, 373–375, 377, 380, 381, 385, КЗ 1 (ч. 2)

3. Задания на достижение предметных результатов

Перечень результатов (согласно трем содержательным линиям программы)	Номера заданий
1	2
1. Формирование орфографического действия	
Понимать, что такое позиционное чередование звуков	§ 2, з. 1–2; упр. 28–30, КЗ 2 (ч. 1), упр. 57 § 3, з. 1–2; упр. 73, КЗ 2 (ч. 1) § 7, з. 3; упр. 283, 288, 292, 298, 299, 304, 308, 369–372
Различать признаки сильных и слабых позиций гласных и согласных (парных по звонкости-глухости) звуков	§ 2, з. 3; упр. 31–33 § 3, з. 1–9; упр. 58, 61–63, 68, 70, КЗ 2 (ч. 2)
Выделять в слове орфограммы слабых позиций и изученные орфограммы сильных позиций и определять их принадлежность к той или иной значимой части слова	§ 2, з. 5; упр. 35–43, 47–53, КЗ 1 (ч. 1) § 3, з. 10; упр. 58, 59, 61–68, 70–78, 80–91, 95, 100, 124, 125, 129–136, 142, 156, 158, 161, 162, 175, 179, 180, 182, 186, 188, 190–206, 208–218, 221, КЗ 1 (ч. 1); упр. 248, 257, 258, 263 § 7, з. 5; упр. 281, 288, 291–294, 300, 312, 322, 327–330
Применять общий способ проверки орфограмм слабой позиции (приведение звука к сильной позиции в той же значимой части слова)	§ 2, з. 4 § 5, з. 1–3; упр. 257, 258, 260–262, 266, 269, 276, 287, 312, 321
Проверять орфограммы слабых позиций (безударные гласные, согласные, парные по звонкости-глухости) в корне слова путем его изменения или подбора однокоренных слов	Упр. 154–156, 158–164, 166, 167, 169–172, 174–177, 179, 180, 183, 186, 188, 190–206, 208–213, 216–218, 221, КЗ 1 (ч. 1) § 6, з. 1, 4; упр. 263, 264, 265, 270, 271, 273, 275 § 7, з. 5; упр. 313–323, 326–330, 333–337, 339, 340, 373–375, 377, 380, 381, 383, 385
Проверять изученные орфограммы сильных позиций	Упр. 188, 190–196, 198, 200, 202, 206, 332, 333, 334, 335, 373–375, 381, 383, 385
Пользоваться орфографическим словарем	Текст «Где искать секрет?» § 4, з. 1–3; упр. 94–106, 108, 109, 111–117, 139, 149, 150, КЗ 3 (ч. 1); упр. 151, 175, 188, 190–196, 260, 265, 270, 271, 273, 275, 287, 319–321, 323, 324, 326–330, 333, 335, 339, 340, 373–378, 380, 381, 385

1	2
Правильно записывать слова с непроверяемыми орфограммами, изученными во 2 классе	Упр. 94, 96–99, 101–109, 111–117, 149, 150, КЗ 2 (ч. 1), упр. 154, 162, 165, 175, 186, 239, 269, 270, 271, 273, 316, 324, 376
Записывать под диктовку текст (35–45 слов) с изученными орфограммами	Упр. 15, 18, КЗ 1 (ч.1); КЗ 1 (ч.2)
Списывать высказываниями несложный по содержанию текст	§ 1, з. 5; упр. 6, 9, 14, 20, 21, 22, 23, КЗ 1, 3 (ч. 1), упр. 27, 34, 60, 69, 79, 93, 118–123, 125, 127, 129–133, 135, 136, 138, 140, 141, 144–147, КЗ 1 (ч. 1), упр. 152, 157, 182, 189, 207, 224, 225, 228, 229, 231, 232, 235–238, 241–244, 246, 247, 249, 250, 253–255, 259, 261, 264, 266, 276, 278, 281–283, 286, 287, 290, 291, 296, 297, 310, 311, 327–330, 339, 351, 353, 358, 362, 364, 366–368, 370–372, 382, 384
2. Формирование представлений о языке как знаковой системе	
Понимать, что такое родственные слова; подбирать к заданному слову 3–4 однокоренных (связанных словообразовательной мотивацией) слова	Текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2) § 7, з. 1–3, упр. 281, 283, 284, 286–289, 291–306, 308, 311–313, 325, 326, 341, 343–349, 353, 355–357, 360, 361, 366–370, 372
Находить для мотивированного (производного) слова мотивирующее (производящее) слово (простейшие случаи типа <i>снежный — снег, приехать — ехать</i> и т. п.)	§ 7, з. 4, 5, упр. 280, 282, 284, 285, 290, 300, КЗ 2 (ч. 2)
Выделять в слове значимые части путем изменения слова и сопоставления мотивированного (производного) и мотивирующего (производящего) слов	§ 6, з. 2, 3, упр. 226–237, 239–244, 247–250, 253–255, 259, 261, 264–266, 269, 271, 273, 276, КЗ 2 (ч. 2); упр. 277 § 7, з. 4, упр. 279–284, 288, 290–293, 295, 296, 298–306, 308, 309, 311, 312, 317–319, 325, 341, КЗ 3 (ч. 2); упр. 351, 355–371, КЗ 3 (ч. 2)
Различать однокоренные слова и грамматические формы (изменения) одного и того же слова	Упр. 256, 281, 313, 351, 352, 355, КЗ 2 (ч. 2)
Овладевать первоначальными представлениями о нормах литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими)	§ 1, з. 2 § 2, з. 1–3; упр. 28–33, 35–37, 44, 46, 50–52, КЗ 1, 2 (ч. 1); упр. 64, 68, 72, 75, 76, 82, 84, 88, 89, КЗ 1, 2, упр. 107, 134, 135, 151, 159, 161–163, 165–169, 171–177, 181, 182, 184, 186, 187, 192–200, 202–206, 208–213, 216–218, КЗ 1, 2 (ч. 1); упр. 223, 234, 236, 237, 248, 253, КЗ 2 (ч. 2); упр. 318, 350

1	2
Понимать, что язык представляет собой основное средство человеческого общения	§ 1, з. 2, упр. 1, 16, 47, 49, 51, 53, 55, 56, 72, 80, 81, 83, 90, 91, 100, 107, 110, 123, 129, 143, 144, 146–148, 160, 170, 178–180, 182, 201, 207, 215, 219, 220, 222, 224, 225, 231, 232, 237, 238, 240, 246, 252, 253, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 278, 286, 310, 311, 322, 326, 327, 330, 334, 335, 338–340, 350, 351, 354, 358, 360–362, 364, 366, 367, 369, 370, 374, 378, 379
Определять с помощью толкового словаря лексическое значение слова	Упр. 132, 137, 144, 199, 244, 255, 271, 273, 276, 284–286, 294, 344, 368
Подбирать к словам наиболее употребительные синонимы, различать омонимы (в том числе омонимичные корни)	Упр. 219–222, 238, 244, 264, 266, 284–286, 296, 317, 318
3. Развитие речи	
Определять тему текста и его основную мысль	Упр. 110, 123, 126, 178, 267, 384
Подбирать заголовок к тексту, отражающий его тему или основное сообщение (основную мысль)	Упр. 110, 120, 121, 122, 128, 129, 133, 178, 267, 268, 307, 353
Восстанавливать деформированный текст, исправлять недостатки текста (неоправданные повторы)	Упр. 121, 128, 135–137, 149, 152, 157, 185, 291, 325, 353, 384
Иметь представление о строении диалога, его элементах (реплики, поясняющие слова автора), правилах записи диалога (состоящего из реплик без слов автора); тренироваться в чтении диалога по ролям (в том числе с обращениями в репликах)	Упр. 3, 5, 7, 16, 47, 51, 59, 72, 80, 107, 147, 149, 152, 160, 185, 189, 207, 240, 246, 255, 278, 350, 379
Принимать участие в учебном диалоге, аргументируя свое согласие или несогласие со взглядами других учеников	Упр. 58, 81, 153 § 6, з. 1; упр. 228, 230, 233, 239, 242, 245, 254, 283, 284, 287, 295, 298, 303, 309, 359
Излагать содержание несложного повествовательного текста и записывать с пропуском неизученных орфограмм	Упр. 54, 86, 142, 214, 251, 272, 336, 354

1	2
Самостоятельно составлять текст повествовательного характера с опорой на собственные наблюдения или серию картинок и записывать с пропуском неизученных орфограмм	Упр. 55, 56, 90, 91, 126, 143, 148, 179, 180, 201, 215, 252, 268, 274, 307, 338
Формулировать ответы на вопросы по изученному материалу	§ 3, з. 10; упр. 65, 153, 181, 184 § 6, з. 4; упр. 289, 242 § 8, з. 1–4, упр. 386, КЗ 3 (ч. 2)

**4. Задания на формирование навыков
исследовательской деятельности в рамках
совместно-распределенной учебной**

Перечень результатов (указаны во ФГОС)	Номера заданий
1	2
Умение выдвигать и обосновывать гипотезы	Текст «Кто же ошибся?» (ч. 1), текст «Какие звуки легче обозначать буквами?» (ч. 1), текст «Где искать секрет?» (ч. 1), текст «Как быть, если нет словаря?» (ч. 1), текст «Почему не годится такая проверка?» (ч. 2), упр. 242, текст «Кто родственник хвастуна?» (ч. 2), упр. 283, 284
Умение анализировать	§ 2, з. 1–3; упр. 28–33, 57 § 3, з. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8; упр. 58, 61–63, 70–71 § 4, з. 1–3; упр. 154, 159, 163, 165, 168, 172, 173, 175, 181, 182 § 6, з. 2, 3; упр. 230, 233, 236, 239, 245, 254 § 7, з. 1–5; упр. 298, 301, 331
Умение отражать существенные признаки предмета анализа в модели, преобразовывать модель	§ 2, з. 2; упр. 29–33, 35–56, КЗ 1 (ч. 1) § 3, з. 3, 5, 6, 7, 8; упр. 58, 61–68, 70–78, 80–91, КЗ 1, 2 (ч. 1); упр. 94–109, 111–117, 126, 142, 143, КЗ 2, 3 (ч. 1) § 5, з. 1–3; упр. 154–156, 158, 159, 164–169, 172, 174–177, 179, 180, 183, 184, 186–188, 190–206, 208–219, КЗ 1 (ч. 1) § 6, з. 2, 3; упр. 226–237, 239–245, 247–254, 256, 259–266, 268–274, 276, КЗ 2 (ч. 2) § 7, з. 1–4; упр. 279–284, 286–288, 290–296, 299–309, 311–338, 340, 342, КЗ 1–3 (ч. 2), § 8, з. 2, упр. 350–375, 377, 380, 381, 385, 386, КЗ 1–3 (ч. 2)

1	2
Умение конструировать способ действия, распространять обобщенный способ на решение частных задач	§ 2, з. 4, 5 § 5, з. 1–3; упр. 173 § 6, з. 2, 3; упр. 226, 230, 236, 239, 245, 254 § 7, з. 1–5; упр. 298, 303, 309
Умение осуществлять действия контроля и оценки	§ 2, з. 5; упр. 35–56, КЗ 1, 2 (ч. 1), упр. 58, 61–68, 70–78, 80–91, КЗ 1, 2 (ч. 1); упр. 94–109, 111–123, 125–127, 129–150, КЗ 1, 2 (ч. 1), упр. 151 § 5, з. 1–3; упр. 152–177, 179, 180, 182–222, КЗ 1, 2 (ч. 1) § 6, з. 1–4; упр. 224–254, 256–266, 268–276, КЗ 1, 2 (ч. 2) § 7, з. 1–5; упр. 278–342, КЗ 1–3 (ч. 2) § 8, з. 1–5; упр. 350–386, КЗ 1–3 (ч. 2)
Умение представлять результаты исследования (в таблицах, в схемах, в речевом высказывании)	§ 2, з. 4, 5 § 3, з. 9, 10; упр. 154, 159, 162, 165, 175, 186 § 6, з. 4; упр. 239, 269