**ХАРКІВСЬКА Академія НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

 **Незалежний науково-методичний центр**

**«Розвиваюче навчання»**

**Старагіна І.П., СоСНИЦЬКА н.п., Перепелицина О.А.**

**ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ДІЇ**

**2 КЛАС**

Система Ельконіна – Давидова

Частина 1

Методичні рекомендації для вчителя

щодо викладання української мови

в класах з українською мовою навчання

**Харків – 2013**

## Схвалено

## засіданням методичної ради КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

## Протокол №4 від 15.12.2011р.

У цих рекомендаціях надані коментарі до навчального посібника «Українська мова» (частини №1, № 2) авторів О.А.Перепелициної, І.П.Старагіної, розробленого за програмою з української мови (система розвивального навчання Ельконіна – Давидова) для початкових класів загальноосвітніх шкіл авторів І.П.Старагіної, О.А.Перепелициної, Н.П.Сосницької.

Методичні рекомендації допоможуть учителеві в організації навчальної діяльності учнів на уроках: у постановці та розв’язанні навчальних завдань, у доборі матеріалу та організації групових форм навчального співробітництва, у роботі з формування дій контролю та оцінки, що є найактуальнішими проблемами в початковій школі.

## Старагіна І.П., Сосницька Н.П., Перепелицина О.А.

С77 Формування орфографічної дії. 2 клас. Система Ельконіна – Давидова. Методичні рекомендації для вчителя щодо викладання української мови в класах з українською мовою навчання. Ч.1. – Харків: Розвиваюче навчання, 2013. – 96 с.

## © І.П. Старагіна,

**Н.П.Сосницька,**

**О.А. Перепелицина, 2013**

##  © ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2013

1. **Мета та завдання вивчення української мови в другому класі**

Метою вивчення мови в другому класі загальноосвітньої школи за системою розвивального навчання Ельконіна – Давидова є продовження роботи, розпочатої на попередньому етапі навчання в першому класі, з формування в учнів *комунікативної компетентності, системного бачення мови та соціально-культурного розвитку особистості* в умовах навчальної діяльності, що забезпечує становлення учнів як *субєктів навчання*. Узгоджуючи теорію розвивального навчання та вимоги до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти, навчальний предмет «Українська мова» у другому класі має забезпечити розв’язання таких з*авдань*:

* формування навчальної діяльності учнів методом розв’язання навчальних завдань у формі навчального діалогу як ключової компетентності – уміння вчитися;
* формування комунікативної компетентності як предметної в процесі опанування мовних знань, мовленнєвої практики в безпосередньому та опосередкованому спілкуванні, освоєнні соціокультурного простору:

а) формування мовних понять як основи становлення навчально-пізнавальної мотивації для вивчення мови як цілісної системи;

б) удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності, розпочатих дитиною в дошкільному віці, і опанування нових – пов’язаних з писемним мовленням (читання, письмо);

в) розширення й вдосконалення загальнокультурних та соціальних знань та умінь;

* оволодіння загальними способами отримання та володіння інформації як основи формування міжпредметних компетентностей.

Становлення суб’єкта навчальної діяльності стає можливим на етапі навчання в другому класі за умови участі дитини разом з учителем та іншими учнями в розв’язанні пізнавальних та практичних завдань навчально-дослідницького спрямуванн*я* в межах *формування орфографічної дії*. На думку В.В. Рєпкіна, предметна дія, на базі якої передбачається сформувати навчальну діяльність на уроках мови, повинна бути відносно новою для учнів і спиратися на теоретичні поняття, що витікають з одного принципу, які можна виявити і проаналізувати в загальному вигляді на початкових етапах навчання. Важливо, щоб цей принцип розгортався в систему понять, виявлення та опанування якої дозволить учням самостійно конструювати способи розв’язання широкого кола пізнавальних та практичних завдань. Саме такою дією, що найбільш відповідає зазначеним вимогам, є дія письма. Письмо – це дія з побудови буквеної моделі, яка відображає звукову форму слова (речення). Якщо в першому класі учні опановували правила графіки, які хоч і спираються на позиційний принцип графіки, але не передбачають вибору (досить визначити позицію звука, щоб безальтернативно дібрати знак), то з другого класу діти стикаються з такими ситуаціями, які потребують уже вибору з двох чи більше можливих варіантів єдиного правильного для конкретного випадку. Це надає письму характеру *орфографічної дії*, яка стає необхідною в умовах вибору. Під орфографічною дією учнів розуміємо «уміння ставити перед собою в процесі письма конкретні орфографічні завдання і знаходити способи їх розв’язання, контролювати й оцінювати своє письмо щодо його відповідності орфографічним нормам» (В.В. Рєпкін). Орфографічна дія для всіх дітей є принципово новою, а її зміст – досить зрозумілим. Загальний принцип письма, що лежить в основі цієї дії, може бути виділений уже на перших етапах навчання грамоти (але за умови, що навчання орфографії спирається на фонематичну теорію письма). Нарешті, здійснення орфографічної дії вимагає врахування широкого кола граматичних, семантичних та інших відношень у мові, тобто дає змогу розгорнути і дослідити систему понять, які конкретизують фонематичний принцип письма. Дія письма, як будь-яка дія, складається з орієнтовного, виконавчого та контрольно-оцінювального етапів. Ситуація вибору написання з декількох можливих, яка складається на початку другого класу, спонукає учнів до пошуку орієнтувальної основи дії, побудова якої є неможливою без формування теоретичних понять: *сильної та слабкої позиції звука, значущої частини слова.* Саме так створюються передумови для формування навчальної діяльності, у процесі якої учні виявляють загальний спосіб перевірки орфограм – *звук у слабкій позиції позначається тією ж буквою, що й у сильній у тій самій частині слова*. Таким чином, програма передбачає в другому класі, що учні розпочинають опановувати орфографічну дію не шляхом заучування окремих часткових правил, а в процесі дослідження, яке забезпечує спочатку виявлення, а потім послідовну конкретизацію фонематичного принципу українського письма (етап розв’язання навчально-дослідницьких завдань).

Колективно-розподілена навчальна діяльність *(групова та парна робота, мікродискусія в групі або загальнокласна дискусія)* під час конструювання та опановування *загального способу орфографічної дії* забезпечує зростання ініціативності учнів в опануванні нових знань. Предметний матеріал навчання грамоти в першому класі дав змогу послідовно розгорнути роботу з формування в учнів навичок навчального співробітництва з учителем та однокласниками. Ознайомлення з правилами поведінки під час загальнокласної дискусії, групової роботи тощо були введені і закріплювалися в спеціально організованій роботі на уроках протягом усього першого класу. Розв’язання кожного навчального завдання передбачає наявність мотиву (навчально-пізнавального інтересу), цілепокладання, контролю, оцінювання, а також дій аналізу, моделювання, узагальнення, конкретизації. Зрозуміло, що ці психологічні новоутворення або ще відсутні в другокласників, або наявні в учнів на різних рівнях сформованості. Нагадаємо, що період навчання грамоти в першому класі був періодом переходу від ігрової діяльності до навчальної, коли ще не йшлося про розгортання повноцінної навчальної діяльності, а передбачалося формування таких навчальних дій, як *дія моделювання, дії контролю та оцінки,* на які й буде спиратися вчитель, починаючи з другого класу, в реалізації методу розв’язання навчальних завдань. У першому класі для формування дії контролю вчитель пропонував такі завдання, як перевірка правильності побудови моделі слова або речення, вибір з-поміж кількох моделей тієї, що відповідає певному слову або реченню, вибір з-поміж кількох слів того, що відповідає поданій моделі тощо; для формування дії моделювання – завдання на складання моделей певного слова, що відображають різні його характеристики, на перетворення поданої моделі слова або речення в модель, що відповідає запропонованій, тощо. Формування дій контролю й оцінки пронизувало й роботу з формування каліграфічних умінь та навичок. У другому класі продовжується цілеспрямована робота на уроках української мови з формування та корегування наявних рівнів сформованості перелічених вище психологічних новоутворень в учнів (див. розділ «Діяльнісна змістова лінія» у програмі з української мови (2 клас) авторів Старагіної І.П., Перепелициної О.А., Сосницької Н.П.). Навчальна діяльність є основою для становлення *ключової компетентності – «уміння вчитися».* Предметний матеріал навчання орфографії дає змогу продовжити роботу з формування в учнів навичок навчального співробітництва. Групова та парна робота учнів стає необхідним переходом від загальнокласної роботи до індивідуальної в оволодінні кожним способом дії.

Навчання грамоти в першому класі передбачало розгортання роботи з опанування *загальних способів* читання та письма. У процесі навчання грамоти учні розв’язували завдання навчально-практичного типу.

Першим завданням, яке розв’язували учні, було визначення функції слова в мові (*слова-назви та слова-помічники*) та меж слова в потоці мовлення (*спосіб розмежування слів: перед кожним словом можна вставити слово, яке розширює чи конкретизує зміст цього слова або висловлювання в цілому*). Функції слів та їх зв'язок у висловлюванні (реченні) учні навчилися фіксувати в моделях (особливих графічних засобах). Зазначимо, що в другому класі буде продовжена робота з словами-назвами (слова-назви предметів, слова-назви дій, слова-назви ознак) та словами-помічниками. Увага буде приділена змінюванню слів-назв (зміна за числами, за відмінками, за родами, за часами, за особами) та утворенню різних форм того чи іншого слова з метою пошуку перевірки орфограм слабкої позиції. Розширюються і відомості про слова-помічники. У першому класі діти вже дізналися, що слова-помічники в потоці мовлення (в межах речення) вимовляються разом зі словом-назвою, утворюючи одне фонетичне слово. Якщо в першому класі учні з’ясували спосіб виокремлення слів із потоку мовлення (між двома словами можна вставити третє) і навчилися нарізно писати слова-помічники, то в другому класі діти фіксують наявність у словах-помічниках орфограм слабкої позиції і таким чином вчаться ставити орфографічні завдання щодо буквеного позначення слів-помічників на письмі. Робота з побудови моделей речень (фішки з позначкою називної функції слова або складові моделі кожного слова в межах речення) пропонувалася в першому класі учням з метою формування в них дії контролю за дією письма (кількість слів у реченні, кількість складів у кожному слові, наголошені та ненаголошені склади). У другому класі ці моделі будуть використовуватися з тією ж навчальною метою, в основному, в коригувальній роботі з учнями з низькими рівнями контролю за дією письма.

Ґрунтовний звуковий аналіз став підставою в першому класі для виділення співвідношень звукової оболонки слова і його буквеного позначення. Послідовність уведення букв, передбачена програмою, дозволила учням зробити висновок щодо певної закономірності позначення звуків буквами на письмі. Наслідком цього стало свідоме виконання дітьми дій читання й письма за певними алгоритмами. При цьому в букварний період дія читання виступила дією контролю щодо дії письма. Формування дії письма в букварний період розгорталося в напрямку «від звука до букви» і передбачало свідоме позначення звуків буквами в слові під час письма під диктування. Ще в першому класі учні усвідомили позиційний принцип графіки в процесі зіставлення звукової (фонемної) моделі слова і його буквеної моделі. Так, з’ясовуючи проблему позначення твердості – м’якості приголосних звуків за відсутності окремих букв приголосних на позначення як твердих, так і м’яких звуків, учні усвідомили дію позиційного принципу графіки щодо позначення таких якостей звуків, як твердість і м’якість. Перед голосними твердість – м’якість позначають букви голосних, буква о здатна позначити твердість, а для позначення м’якості попереднього приголосного перед [о] спеціальної букви голосного немає, і м’якість позначається іншою буквою – ь, яка використовується в усіх інших випадках – у кінці слова, перед приголосним. Згодом учні усвідомили й дію позиційного принципу графіки щодо позначення звука [й] і виявили, що він залежно від позиції позначається аж п’ятьма літерами.

Уже на перших етапах роботи з буквеною моделлю слова й речення діти виявили в ній елементи, які однозначно не визначаються вимовою (велика буква, крапка в кінці речення). Особливість тих елементів буквеної моделі була зафіксована в понятті орфограми, наявність якого вже в першому класі надала письму характеру орфографічної дії. Тим самим у першому класі були створені передумови для постановки власне орфографічного завдання і переходу в другому класі до формування орфографічної дії.

Будь-яке копіювання слів або речень на цьому етапі було виключене. У післябукварний період дія письма вдосконалювалася за рахунок списування зразків речень на основі спеціально розробленого алгоритму, який включає орфографічне орієнтування (читання, підкреслення орфограм, орфографічне прочитання, запам’ятовування орфографічного зразка), орфографічне промовляння під час запису з пам’яті, контрольно-оцінювальні дії стосовно написаного (поскладове орфографічне прочитання написаного для перевірки графіки, підкреслення та звіряння позначених орфограм з орфограмами в тексті).

Спираючись на набутий у першому класі досвід спостереження за мовними явищами, досвід моделювання, контролю й оцінювання, у другому класі учні мають змогу перейти від роботи з обмеженою кількістю слів (написання яких відповідає вимові) до пошуків загального орфографічного правила – «закону письма», який спирається на фонематичний принцип орфографії, що в лінгвістичній літературі досі часто розглядається як морфологічний. Досягнення цієї мети (робота з формування орфографічної дії охоплює другий та третій роки навчання, а в другому класі ця робота обмежується умінням перевіряти орфограми в корені слова) стає можливим завдяки опануванню дітьми системи понять: слабка та сильна позиція звука в слові, позиційне чергування звуків, непозиційне (історичне) чергування звуків, значуща частина слова. Поняття формуються в дітей у процесі дослідницької діяльності, яку вчитель організовує на доступному за віковими можливостями матеріалі (див. розділ «Мовна змістова лінія» у програмі з української мови (2 клас) авторів Старагіної І.П., Перепелициної О.А., Сосницької Н.П.).

Принципово важливою в процесі формування орфографічної дії є постановка завдання на побудову буквеного запису простої системи словоформ *(герб – герби, син – сини)*. Аналіз умов цього завдання приводить до виявлення позиційного чергування звуків, що відповідає змісту поняття фонеми як ряду звуків, що позиційно чергуються. Без введення терміна фонема діти вже з перших кроків виходять на рівень фонемного аналізу слова. Розмежування сильних і слабких позицій звука (фонеми) дає змогу визначити загальний принцип побудови буквеного запису слова: фонема позначається буквою, що відповідає звукові, який її представляє в сильній позиції. У результаті розв’язання цього *навчально-дослідного* завдання (перше півріччя 2-го класу) дії учня вперше починають спиратися не на правило, а на *теоретичне поняття*, що визначає принцип побудови дії. Це забезпечує дитині можливість самостійно ставити перед собою безпосередньо в процесі письма широке коло завдань, пов’язаних з позначенням звуків (фонем) у слабких позиціях. Разом з тим складаються передумови для з’ясування способів розв’язання таких завдань.

Найпростішим з них є звертання до достовірного орфографічного зразка (зокрема, до *орфографічного словника*). Природне намагання дитини навчитися перевіряти орфограми самостійно приводить його до відкриття загального способу розв’язання орфографічних завдань, який полягає в знаходженні сильної позиції звука (фонеми) в системі форм цього слова, що передбачає попереднє *ознайомлення учнів з основними змінами слів-назв предметів, ознак, дій* (тобто парадигмами іменника, прикметника і дієслова). Необхідність визначення меж застосування цього способу приводить до виокремлення в слові його *основи та закінчення*, у якому або відсутні орфограми, або наявний спосіб перевірки орфограм потребує конкретизації (в особових закінченнях дієслів).

Аналіз слова в системі слів, пов’язаних відношеннями словотворчої мотивації (друге півріччя 2-го класу), забезпечує учням можливість виділяти значущі частини основи (корінь та словотворчі афікси), які стають об’єктами

орфографічної дії. Такий підхід дає змогу учням безпомилково усвідомлено визначати значущі частини, наявні саме в сучасній мові, з урахуванням перерозкладу основи, а не визначати навмання, на око, що призводить до алогізмів, переплутування етимологічного аналізу і аналізу сучасного слова у зв’язку з такими ж сучасними словами. Дослідження споріднених слів як слів, утворених від одного й того ж слова або одне від одного, забезпечує чистоту поняття, унеможливлює логічні помилки на кшталт «у словах *водій* та *водний* один і той же корінь», «у слові *колосся* суфікса немає» тощо.

Визначальним умінням, яке має бути сформоване в початкових класах, є орфографічна та пунктуаційна пильність: уміння бачити в тексті орфограми й пунктограми. Програма передбачає два шляхи формування цього вміння:

1) роботу зі звуковим складом слова та визначенням орфограм на слух з наступною побудовою буквеної моделі цього слова з умовним позначенням орфограм;

2) визначення орфограм у заданому орфографічному запису слова та відтворення орфографічної форми цього слова з пам’яті.

Першу лінію представляє особливий вид письма – письмо з умовним позначенням орфограм (замість невизначеної букви використовується умовна позначка (наприклад, *л\_лека).* Друга лінія реалізується в завданнях на списування текстів з друкованого зразка.

У другому класі розширюється (конкретизується) поняття про орфограму. Учні відкривають наявність на письмі орфограм слабкої позиції звука і вчаться їх визначати (*орфографічна пильність*) та свідомо перевіряти (*орфографічні уміння*). Орфографічна пильність формується завдяки виконанню вправ на запис слів з орфограми слабкої позиції слова, де орфограми позначаються рисочками (л\_лека, зош\_т, в\_сна), або у разі перевірки за словником чи зміною слова, спорідненими словами орфограми позначаються буквами і обов’язково підкреслюються (лелека, зошит, весна). Приділяється в навчанні й увага формуванню *орфографічної навички* на основі довільної та мимовільної пам’яті. Основою для мимовільної пам’яті виступає обов’язкове орфографічне орієнтування, яке закладено в «правилах списування» з друкованого зразка , запропонованих учням у першому класі. У порівнянні з першим класом тексти для списування поступово наповнюються так званими «словниковими словами», перелік яких запропоновано у програмі (див. розділ «Мовна змістова лінія» у програмі з української мови (2 клас) авторів Старагіної І.П., Перепелициної О.А., Сосницької Н.П.). Особливими типами завдань у процесі навчання орфографії є завдання, спрямовані на формування дій контролю (взаємоконтролю та самоконтролю), оцінювання (взаємооцінювання та самооцінювання) та моделювання в роботі з буквеним записом слова й речення. Завданням, яке найбільш відповідає меті формування дії контролю на цьому етапі навчання, є перевірка правильності запису речення або слова. Обов’язковим під час виконання цього завдання є пояснення самими учнями причин помилок. Формування дії оцінювання пов’язане в навчанні із завданнями на вибір способу дії в роботі з конкретними словами.

Слід відзначити, що вся робота з орфографії побудована на дії оцінювання учнями меж своїх знань. Одним з показників цього є запис слів з умовною позначкою орфограми, перевірку якої учень ще не може здійснити (з об’єктивних чи суб’єктивних причин: нема словника, не знаходить сильної позиції для конкретного випадку тощо). Зіткнувшись під час самостійного написання творчих робіт зі складними орфографічними випадками, учні початкових класів також повинні визначити наявність орфограм і позначити їх умовною позначкою. До текстів контрольних диктантів вносяться, передусім, слова, які дитина повинна за вимогами програми вміти записувати самостійно без помилок; крім того, у тексті може бути кілька слів, у яких учень у змозі лише визначити наявність орфограм та позначити їх умовною позначкою. Для моніторингу становлення дії з самооцінювання в другому класі учням пропонується новий у порівнянні з попереднім роком навчання різновид завдань – робота з картками з самооцінювання (див. «Зошит з самооцінювання»).

Для вдосконалення набутих на етапі навчання грамоти графічних навичок, техніки письма та культури оформлення письмових робіт учителеві необхідно продовжувати роботу з каліграфії протягом усього періоду навчання в другому класі. Учитель повинен постійно приділяти увагу зростанню швидкості письма, одночасно беручи до уваги індивідуальні особливості школярів. Зазначимо, що учні вчаться дотримуватися основних правил розміщення письмового тексту в зошиті з графічною сіткою № 1, а також на аркушах форматів А-4 та А-3 з графічною сіткою для оформлення презентацій групової та парної роботи, на дошці з графічною сіткою. Продовжується робота з каліграфії (дотримання відповідних поєднань, виправляння помилкового написання згідно з нормами виправлень, охайне зображення умовних позначок).

Програма другого класу, як і першого, передбачає спеціальні уроки, на яких відбувається осмислення учнями дії висловлювання (1 урок на тиждень). Уроки з розвитку мовлення забезпечені спеціальними методичними розробками (див. методичний посібник для 2 класу: Старагіна І.П., Чеснокова О.Г., Скоркіна Л.П., Шаульська О.С. Дівчинка Христина, черв’ячок та балагжа: 27 ігрових занять з розвитку мовлення в другому класі. Методичні рекомендації для вчителя. Частина 1, 2. - Харків: Розвиваюче навчання, 2010. ). У першому класі на заняттях з розвитку мовлення вчитель пропонував дітям різноманітні сюжетно-рольові ігри, але на відміну від дошкільного віку, де ігрове заняття складається з двох етапів: організація гри та гра, у шкільному навчанні було введено третій етап – обговорення гри. Саме в ході обговорення й реалізується дитяча спостережливість і з часом позиція спостерігача стає для учнів усвідомленою. У другому класі предметом обговорення гри-драматизації стають засоби побудови усного висловлювання (слова, жести, міміка, інтонація тощо). У роботі з іграми-драматизаціями поступово з’являється необхідність в письмових роботах.

Однак у початковій школі вчителеві необхідно створювати умови для розгортання мовленнєвої діяльності на всіх уроках з української мови. Ураховуючи Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, програма забезпечує усі види мовленнєвої діяльності учнів: аудіювання (слухання-розуміння тексту), говоріння, читання та письмо (див. розділ «Мовленнєва змістова лінія» у програмі з української мови (2 клас) авторів Старагіної І.П., Перепелициної О.А., Сосницької Н.П.). Удосконалення навички аудіювання відбувається як у роботі зі спеціально дібраними текстами, так і в ході загальнокласних дискусій або мікродискусій у групах та парах під час постановки або розв’язання навчальних завдань. У ході таких дискусій у дітей виникає навчально-пізнавальна мотивація до побудови висловлювання. Це приводить до того, що учні намагаються говорити чітко, аргументовано, емоційно, але одночасно і з повагою до співбесідника. Діти вмотивовані висловлювати власну думку, оцінювати думку іншого учня, робити висновки, давати пораду. Увага до несловесних засобів побудови висловлювання, яка привертається в ході обговорення ігор-драматизацій, дозволяє учням і в ході навчальних дискусій свідомо контролювати свою несловесну складову висловлювання, щоб зробити свою думку більш доступною для розуміння однокласниками.

На уроках продовжується робота, розпочата в першому класі, з формування уміння будувати розгорнуте монологічне мовлення (текст) і оформлювати його на письмі: добирати заголовок, який відображає основну думку чи тему висловлювання, дотримуватися трьохчасної структури (зачин, основна частина, кінцівка), абзаців. Починаючи з другого класу, використання особливої позначки для орфограм слабкої позиції, які учні ще не вміють перевіряти, дозволяє дітям не боятися припустися помилки у висловлюваннях, які вони будують і записують самостійно. Це дає змогу учням уже в другому семестрі 2-го класу записувати власні тексті (розповіді за сюжетними малюнками, за планом) і не обмежуватися словами, правопис яких їм добре відомий, а використовувати широке коло слів.

Дія читання удосконалюється як на уроках української мови, так і на окремих уроках читання. На уроках української мови, залежно від мети завдання, використовується як смислове читання, так і орфографічне. Особливу цінність розуміння відмінностей смислового та орфографічного читання набуває для дітей з появою орфограм слабкої позиції, коли в звуковій оболонці слова утримується не наявний у цій формі слова звук, а звук, який позначено буквою, тобто фонема. Порівняймо: < т и ж д н é в и й > – [ т *ιe* ж н é в и й ]). *Орфографічне читання*, є поскладовим і штучно відтворює буквену оболонку, виступає як дія контролю до дії письма і є умовою для становлення орфографічної навички.

У другому класі розширюються та вдосконалюються загальнокультурні та соціальні знання та уміння учнів. Соціокультурна змістова лінія в другому класі, як і в першому, представлена таким чином: 1) ознайомленням з тематичними групами слів-назв предметів і реалій матеріальної та духовної культури українського народу; 2) знайомством з творами фольклору – прислів’ями, приказками, казками тощо – і оцінка умов доречного їх використання; 3) наявністю українознавчих текстів; 4) порівнянням норм літературної української мови з особливостями місцевої говірки; 5) ознайомленням з особливостями національного мовленнєвого етикету та соціальними ролями (див. розділ «Соціокультурна змістова лінія» у програмі з української мови (2 клас) авторів Старагіної І.П., Перепелициної О.А., Сосницької Н.П.). На уроках української мови в другому класі слід приділяти належну увагу засвоєнню учнями різних соціальних ролей (сина, дочки, внука, внучки, учня, однокласника, друга, перехожого, глядача театру, концерту, читача бібліотеки, пасажира, пішохода, покупця, клієнта різних закладів сфери обслуговування, пацієнта тощо) через сюжетно-рольові ігри, аналіз ситуації, драматизацію, складання діалогів та монологів (усних і письмових). Учні повинні опанувати правила поведінки і відповідний мовленнєвий етикет для всіх ситуацій, у які потрапляють учні.

Передбачається подальша робота з оволодіння загальними способами отримання та володіння інформації – *робота з орфографічним та тлумачним словниками, робота з тестовою формою перевірки знань* тощо – як основи формування міжпредметних компетентностей.

**2. Використання зошитів-посібників в організації навчального процесу на уроках української мови в 2-му класі**

 В організації навчального процесу з вивчення української мови в системі розвивального навчання Ельконіна – Давидова в 2-му класі вчитель послуговується програмою з української мови авторів І.П. Старагіної, О.А. Перепелициної, Н.П. Сосницької та навчальними посібниками, розробленими цими авторами.

Навчальні посібники з української мови в системі розвивального навчання Ельконіна – Давидова характеризуються низкою особливостей, які вчителеві необхідно максимально враховувати, для того щоб реалізувати першочергове завдання школи – залучити учня до навчальної діяльності, сформувати в нього компетентність «уміння вчитися». Основоположником такого підходу до навчальних посібників став В.В. Рєпкін.

Характерні особливості навчальних посібників:

1) мають комунікативну спрямованість;

2) вони є засобом моделювання навчальної діяльності учнів;

3) вони є підґрунтям для учня у здійсненні рефлексії в процесі навчальної діяльності.

Відзначаючи комунікативну спрямованість навчальних посібників з української мови наголосимо на таких її важливих виявах:

* наявність умовних персонажів (Яринка, дідусь Яринки, Андрійко, Петрик та Плямс) як носіїв різних поглядів щодо того чи іншого матеріалу, запропонованого для розгляду на сторінках навчального посібника;
* наявність вільного місця для запису думки самого учня.

Пропонуючи учневі на спеціально відведеному вільному місці визначитися зі своєю думкою (записати її або зафіксувати в схемі, і таким чином самому взяти участь в уявному діалозі з умовними персонажами), автори зошита-посібника затверджують учня в статусі «того, хто вчиться», тобто вчить сам себе, отже є суб’єктом навчальної діяльності. Невід’ємною складовою комунікативної спрямованості зошита-посібника є й наявність у ньому завдань, у яких учням пропонується перевірити «самостійну роботу», виконану умовними персонажами. Виконання таких завдань затверджує учня в ролі вчителя – «того, хто вчить». Поступове усвідомлення учнем, що можна не лише вчити когось, а й себе – найважливіша умова формування в учня «вміння вчитися». Саме комунікативна спрямованість навчального посібника зумовлює його особливу форму – зошит-посібник.

Для другого класу розроблений навчальний комплект зошитів-посібників, який складається з 4-ох частин. У зошиті-посібнику № 1 подано матеріал до перших двох розділів програми «Повторення вивченого в першому класі» та «Позиційне чергування звуків. Орфограми слабкої позиції звуків» (голосні звуки). У зошиті-посібнику № 2 – «Позиційне чергування звуків. Орфограми слабкої позиції звуків» (приголосні звуки) та «Перевірка орфограм слабкої позиції звуків за допомогою словника». Зошит-посібник № 3 включає матеріал до таких розділів, як «Перевірка орфограм слабкої позиції звука за допомогою зміни слова» та «Частини слова: основа та закінчення. Орфограми слабких позицій звуків в основі та закінченні слів». Зошит-посібник № 4 – «Корінь як значуща частина слова. Перевірка орфограм за допомогою споріднених слів» та «Повторення в кінці року». Кожний зошит складається з двох глав, які мають відповідні назви і поділяються на уроки. Межі уроків задані умовними позначками: «дзвоник» – початок уроку, «будиночок» - домашнє завдання. Кожна глава починається з уявної розмови персонажів з приводу навчальної проблематики, якій присвячена глава. Після кожної глави учням пропонується «Хвилинка розваги» з мовною грою. Кожний зошит включає додатки з розрізними картками, які по мірі необхідності вирізаються і наклюються на картон одного розміру (10х15см) для подальшого використання на уроках.

 Схарактеризуємо умовних персонажів зошита-посібника.

Плямс – невідома науці істота, прибулець з іншої планети, представник іншої цивілізації, *здатний до спілкування, творчості та навчання*. Плямс дуже привітна істота, цікавиться усім, що відбувається навкруги, тому розуміє, що для спілкування з українцями необхідно володіти українською мовою. Найважливіша особливість Плямса, яка використовується в постановці навчальних завдань, це те, що він, на відміну від інших персонажів – Яринки, Андрійка та Петрика, має лише ті знання з української мови, які отримані в ході навчання на уроках. Інші персонажі мають змогу спиратися на знання, отримані в дошкільному віці. Це відбувається не завжди усвідомлено, але діти за свій дошкільний вік отримали великий досвід спілкування рідною мовою і вже зробили багато висновків, вивели чимало правил української граматики (хоч часто ці дитячі «правила» швидко спростовуються під час лінгвістичного аналізу). Саме такий дитячий досвід може впливати на те, що вони часто не відчувають гостроти проблеми, яка ставиться в новому навчальному завданні. Плямс дуже обмежений у використанні української мови і тому часто не може свідомо зробити те, що Яринка, Андрійко та Петрик роблять неосмислено, спираючись на пам'ять.

Серед персонажів-дітей (Яринка, Андрійко та Петрик) особливо треба виділити Петрика. Цей учень має низький рівень дії контролю, тобто виконує завдання, не спираючись на алгоритм відповідної дії. Петрик працює хаотично, використовуючи лише потенції мимовільної уваги, тобто його рівень контролю дорівнює рівню мимовільної уваги. Розгляд учнями помилок, які зробив Петрик, як правило, приводить до необхідності зафіксувати алгоритм тієї чи іншої дії або повторити ще раз уже відомий алгоритм. Така робота є дуже важливою для формування вищих рівнів дії контролю (довільна увага та рефлексивний контроль). Петрика можна віднести до псевдонавчального типу готовності до навчання за класифікацією О.Венгера та інш.

Андрійко та Яринка – персонажі, які демонструють навчальний тип готовності до навчання. Вони не бездоганні учні, можуть інколи й помилятися, але їхня найважливіша риса – це навчальна ініціативність, розвинений навчально-пізнавальний інтерес, високий рівень цілепокладання та дії оцінки.

Дідусь Яринки принципово важливий персонаж як учасник дитячих навчальних діалогів. Зазначимо, що у дорослого в навчанні за системою Ельконіна – Давидова є особлива функція – не просто передавати зразки дій і контролювати й оцінювати їхнє опанування учнями, а, у першу чергу, підтримувати дитячу ініціативу в отриманні нового знання. Саме дотримання цієї функції й демонструє дідусь Яринки на сторінках зошита-посібника.

Учитель, працюючи за зошитом-посібником, повинен ставитися до нього як до моделі навчальної діяльності учня. Навчальний матеріал у зошитах для 2 класу розгортається як система навчальних завдань. Саме визначення меж кожного навчального завдання та внутрішніх етапів роботи в процесі його постановки та розв’язання – *висування гіпотез, аналіз мовних явищ, моделювання виявлених відношень, фіксація послідовності дій* – забезпечить учителеві продуктивне використання зашита-посібника як моделі навчальної діяльності.

Звертаємо увагу на те, що в зошитах є спеціальні позначки, які спрямовують вчителя на використання найбільш продуктивної форми організації учнів. Це умовні позначення фронтальної, групової, парної та індивідуальної роботи учнів.

В організації парної роботи учитель дотримується тих вимог, що парна робота може мати різні цілі й, в залежності від мети, учитель повинен давати різну інструкцію до розподілу обов’язків у парній роботи.

Нагадаємо різновиди парної роботи:

* Спільне обговорення (обмін думками, узгодження думок).
* Індивідуально-парна робота (кожний з учнів виконує визначену частину роботи, узгоджуючи результати).
* “Учень-учитель” (один учень виконує, другий контролює його роботу)
* Взаємоперевірка (обидва учні одночасно виконують в повному обсязі завдання, а потім перевіряють роботу одне одного).

У другому класі вчитель продовжує працювати з тими різновидами групової роботи, які запровадив уже в першому класі. Нагадаємо різновиди групової роботи:

1)«Учнівська рада» (мікродискусія): діти об’єднуються в групу без спеціального розподілу обов’язків між ними для обговорення проблемного питання і, як правило, у ході спільного обговорення висувають ту чи іншу гіпотезу з приводу подальшого просування в пошуку шляхів розв’язання проблеми.

Правила роботи учнів у групі «Учнівська рада»:

* вислухайте пропозиції кожного, не перебиваючи;
* обговоріть найбільш обґрунтовані пропозиції;
* підготуйте спільне повідомлення від групи й виберіть доповідача;
* дайте сигнал про закінчення роботи групи.
1. «Естафета»: розподілення між учнями функцій відбувається так, щоб за кожним було закріплено конкретний «крок» в алгоритмі (або конкретна частина роботи, від виконання якої залежить, чи можна продовжувати далі). «Естафета» , як правило, є доречною на етапі формування контрольно-оцінювальних дій, коли спосіб дії вже вибудований і починається робота з опанування цього способу. Наприклад, один учень записує речення з пропуском орфограм. Другий учень визначає, у якій частині слова орфограма. Третій знаходить перевірку. Четвертий записує речення без пропусків, зважаючи на знайдені перевірки для орфограм.

Правила роботи учнів у групі «Естафета»:

* розподіліть обов'язки між членами групи;
* працюйте разом: один виконує – троє контролюють;
* перевірте спільну роботу;
* виберіть доповідача для повідомлення результату всьому класу;
* дайте сигнал про закінчення роботи групи.

3) «Вулик»: є найбільш доречним на завершальному етапі роботи зі способом дії, коли учні вже опанували його на достатньому рівні, щоб самостійно його використовувати. Але, беручи до уваги той факт, що найбільш складним для учнів є самоконтроль та самооцінка, групова робота за типом «Вулик» дозволяє учням саме після самостійного виконання свого завдання (виконавчий етап) в повному обсязі обговорити результати роботи з однокласниками і в разі необхідності внести уточнення, виправити помилки тощо.

Правила роботи учнів у групі «Вулик»:

* розподіліть завдання між членами групи;
* уважно, швидко, старанно виконайте кожен своє завдання;
* перевірте правильність виконання завдання кожним учасником групи;
* дайте сигнал про закінчення роботи групи.

Стосовно того, що навчальний посібник у системі розвивального навчання є основою для здійснення учнем рефлексії дослідження, здійсненого на уроці, а не просто збіркою відчужених від учня визначень та вправ, зазначимо таке. Кожний учитель мріє про те, щоб учні, прийшовши додому і готуючись до наступного уроку, повторили все, що відбувалося на попередньому уроці. Але всі знають, що це частіше за все залишається мрією. У зошиті-посібнику є вправи, які містять саме план дослідження нового знання, за яким учитель і розгортає його на уроці. Під час уроку в ході виконання таких вправ учитель пропонує дітям внести уточнення в схеми, доповнити таблиці, наведені у вправі, тощо. Для домашнього завдання дітям пропонується «повторно» попрацювати з цією вправою (прочитати та відповісти на питання, фактично відтворивши хід дослідження тепер уже не в спільно-розподіленій роботі, як це було на уроці, а у своїй уяві).

Ще важливою особливістю робочих зошитів є робота з оцінювання. У спеціальних вправах на виявлення допущених помилок учням пропонується не просто виправити ці помилки, а й заповнити таблицю, указавши до якого різновиду належить ця помилка.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання зошитів-посібників у процесі навчання є вагомим чинником у формуванні в учнів компетентності «вміння вчитися». Також слід зазначити, що робота за цими посібниками дозволяє забезпечити позитивну самооцінку учня, що можна розглядати як вагомий здоров’язбережувальний ресурс.

Зауважимо, що наявність зошита-посібника в жодному разі не виключає використання на уроках зошитів без друкованої основи. У них учні писатимуть тексти під диктування, вправлятимуться в каліграфії, виконуватимуть вправи, для яких не відведено місця для запису в зошиті-посібнику.

**3. Повторення вивченого в першому класі**

Матеріал до розділу програми «Повторення вивченого в першому класі» в зошиті-посібнику № 1 міститься в першій главі, яка має назву «Що ми вже знаємо та вміємо?». Зробити повторення цікавим та продуктивним для дітей можна, змінивши позицію маленьких школярів з учнівської на вчительську. Таким чином спрацьовує принцип «повторення без повторення». Результативність такого прийому не підлягає сумніву. Можна лише нагадати, що й дорослі багато чого усвідомлюють саме в процесі передачі знань іншим, як той кумедний учитель, який після кількох разів повторення того самого вигукнув: “Що за дурні діти, навіть я вже зрозумів, а вони ще не тямлять”. Глава починається з уявної розмови персонажів – Яринки, Андрійка та Петрика – з Плямсом з приводу допомоги Плямсу вивчити українську мову для спілкування на Землі в тій країни, куди він потрапив – в Україні. Отже, навчити Плямса, який нічого з української мови не знає, – ось завдання дітей під час роботи з матеріалом цього розділу. Навчаючи Плямса, учні, безумовно, самі пригадують та систематизують набуті в першому класі знання. Тому, організовуючи роботу дітей, учитель повинен якомога більше давати їм змогу самостійно пригадувати отримані раніше знання та передавати їх Плямсові.

Учитель повинен пам’ятати, що предметні знання – не єдине надбання дітей за перший рік їхнього навчання в школі. Якщо робота дітей у першому класі була організована належним чином, то учні зробили ще й перші кроки в набутті важливих психологічних умінь, таких як уміння співпрацювати та здійснювати дії контролю і оцінки. Тому завдання зошита-посібника на цьому етапі стосуються не лише *матеріалу з навчання грамоти*, а й містять питання про *особливості організації навчального співробітництва, а саме роботи в парах та групах, контролю та оцінки результатів своєї роботи та роботи іншого*. Учителеві слід приділити особливу увагу завданням такого типу, бо від активізації наявного рівня цих умінь в учнів багато в чому залежить їхнє подальше просування в навчанні.

**Урок за темою «Висловлювання. Речення. Слово. Текст»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про висловлювання, речення, слово та текст для аналізу ситуацій спілкування; удосконалювати контрольно-оцінні дії стосовно уміння інтонувати питання та повідомлення, користуватися логічним наголосом під час побудови висловлювань, визначати кількість слів у реченні та моделювати його; пригадати загальні правила навчального співробітництва та особливості парної співпраці з метою спільного обговорення і узгодження думок.

 **Вправа 1** виконується у формі бесіди учителя з учнями. Учням пропонується розглянути малюнки та розіграти задані на них ситуації спілкування. Учитель має послідовно обговорити кожен з малюнків та визначити, чи є намальована ситуація спілкуванням.

На першому малюнку зображені два гноми, які мовчки несуть пилку. Чи є ця ситуація спілкуванням? Так. Учитель має запропонувати дітям поміркувати, яка розмова могла б передувати намальованій ситуації і розіграти її. Наприклад:

*Перший гном:* «Допоможи мені, будь ласка, донести пилку додому».

*Другий гном:* (Мовчки і посміхаючись бере пилку. Несуть її разом).

Діти можуть запропонувати і інший варіант:

*Перший гном:* «Допоможи мені, будь ласка, донести пилку додому».

*Другий гном:* Із задоволенням. (Рішуче бере пилку. Несуть її разом).

Учні констатують, що спілкування відбулося. Учитель нагадує, що спілкування – це взаємодія, ланцюжок звертань та відповідей. Звертання в очікунні відповіді та відповідь на звертання – це висловлювання. Люди спілкуються за допомогою висловлювань. Учитель пропонує на дошці модель спілкування, де взаємооберненою стрілкою показано, що спілкування – це взаємодія.

Звертається увага на те, що слова є не єдиним способом спілкування. Жести, міміка, рухи – все це теж є “будівельним матеріалом” звертань і відповідей. Під час спілкування діють обидва учасники, навіть, якщо один з них мовчить, але своєю поведінкою демонструє, що йому зрозуміло, чого від нього очікує співрозмовник: на запитання очікується відповідь, на наказ – виконання тощо. Уточнюється, що перший гном звернувся до другого за допомогою слів, а другий відповів йому за допомогою жесту, посмішки. Учитель має дати різним парам дітей змогу придумати та розіграти декілька подібних діалогів.

Учитель звертає увагу дітей на те, що реченнями називаються такі висловлювання, які побудовані саме зі слів. У реченнях виражається завершена думка. Речення можна записати.

На другому малюнку один гном підстригає волосся іншому гномові. Організація роботи з цим малюнком аналогічна. Тут також зображена ситуація спілкування. Учитель пропонує дітям спробувати відтворити можливу ситуацію спілкування за цим малюнком. Вона може бути такою:

 *Перший гном:* «Будь ласка, зроби мені модну зачіску!»

*Другий гном:* (Мовчки бере ножиці та гребінець і починає підстригати першому гномові волосся).

Діти зазначають, що й у цій ситуації звертання було за допомогою слів, а відповідь за допомогою жестів.

На третьому малюнку два гноми дивляться на зоряне небо. Один з них щось розповідає, а інший із зацікавленням його слухає. Учитель запитує дітей, чи є ця ситуація спілкуванням? Позитивну відповідь учнів учитель повинен заперечити, тому що спілкування – це ланцюжок звертань та відповідей, а в цій ситуації говорить, тобто звертається до іншого, лише один співрозмовник, а інший мовчить. Поміркувавши над словами вчителя, діти мають зазначити, що саме зацікавлене слухання і є відповіддю другого гнома на звертання першого. Це спілкування, тому що наявна взаємодія. Тобто другий гном спілкується не за допомогою слів, а за допомогою зацікавленого слухання.

**Вправа 2** виконується у формі бесіди учителя з учнями. У розмові, яку читають діти, два висловлювання. Перше висловлювання побудоване для того, щоб запитати іншого (*Чому Яринку раді бачити завжди усі знайомі - і дорослі, і малі?*). Речення з такою метою називаються *питальними.* Для їхнього позначення на письмі використовується знак питання (?). Друге висловлюванняпобудоване для того, щоб дати відповідь або повідомити про щось співрозмовника (*Бо чемна дівчинка привітно посміхається, словами добрими до всіх людей вітається.).* Речення з такою метою називаються розповідними. Для їхнього позначення на письмі використовується крапка (.). Учитель пропонує дітям пригадати і пояснити Плямсові, як прийнято вітатися з дорослими, з однолітками. Які слова використовуються у вітанні, які жести доречні при цьому, яка міміка. Можна обговорити, про що може «свідчити» відсутність посмішки на обличчі, підняті вгору очі тощо під час вітання.

**Вправа 3** виконується у формі бесіди учителя з учнями і спрямовує увагу учнів на те, що за допомогою одного й того самого питального речення можна запитати про різне. Учитель допомагає учням прочитати питальне речення чотири рази так, щоб кожного разу логічний наголос падав на відповідне слово:

|  |  |
| --- | --- |
| 1. - Ти вчора грав у футбол?- Ні, Максим.2. – Ти вчора грав у футбол?- Ні, у пятницю. | 3. – Ти вчора грав у футбол?- Ні, був уболівальником.4. - Ти вчора грав у футбол?- Ні, у волейбол. |

Мета **вправи 4** – пригадати номінативну (називну) функцію слів. Учитель викликає когось з учнів до дошки і просить нагати всім, яку «роботу» виконують слова в реченні, пояснюючи свою розповідь за допомогою графічних моделей слів.

* слова- назви предметів
* слова-назви дій
* слова-назви ознак
* слова-назви кількості
* слова-помічники

Учитель повинен надати якомога більше самостійності дітям під час цього пояснення. Лише після того, як діти самі пригадають усі “номінативні” моделі слів, учитель має звернути увагу учнів на те, як свої пояснення надали Петрик, Яринка та Андрійко. Учні зазначають, що пояснення всіх трьох персонажів правильні, але розповіді Петрика та Яринки неповні, тому слід обов’язково нагадати їм, про що кожен з них забув повідомити Плямса.

**Вправа 5** виконується в парі ідає учням змогу, з одного боку, конкретизувати згадані під час виконання попередньої вправи знання про “роботу” слів у мові, а з іншого – пригадати, розповідаючи Плямсові, особливості навчального співробітництва і правил роботи в групі. Йдеться поки що про загальні речі, які учні добре опанували за попередній рік навчання. Додаток № 1, який учитель та учні знайдуть на с. 45 зошита-посібника, включає відповідні правила. Цей додаток з часом вирізається і наклєюється на картон розміру 10х15см для подальшого використання на уроках.

**Правила навчального співробітництва**

1. Уважно слухай інших учасників спілкування.
2. Висловлюй свою думку стисло та чітко.
3. Поважай висловлену думку іншого.
4. Працюй на спільний результат.
5. Цінуй час, не витрачай його даремно.

Крім загальних правил навчального співробітництва, бажано пригадати й такі важливі речі в організації парної роботи, спрямованої на спільне обговорення, як те, що перш ніж починати працювати в парі, слід: 1) уважно вислухати вимоги до завдання («що слід зробити?»), 2) у разі, якщо щось у завданні є незрозумілим, задати питання вчителю, 3) виконати завдання, узгоджуючи в парі думки, і показати всім, що робота завершена (об’єднати в «замочок» руки).

Учні об’єднуються в пари, одна з пар працює на зворотній стороні дошки, де заздалегідь учителем записані слова. Завдання спрямоване на виявлення «зайвого» слова за своєю називною функцією, тому правильним стане такий варіант виконання:

1.Вареники, ~~варити,~~ узвар.

2. Корисний, смачний, ~~мед.~~

3. ~~Солодкий,~~ ліпити, готувати.

4. Три, шість, ~~при.~~

5. У, ~~день,~~ з.

Діти можуть запропонувати інші варіанти, шукаючи лексичний зв'язок між словами. Наприклад: вареники можна варити, тому узвар – «зайве» слово. Якщо діти пропонують такий варіант, то учитель заперечує (або дає змогу заперечити комусь з учнів), що й узвар варять, тому слід шукати «зайве» слово на інших підставах.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Звертаємо увагу вчителя на те, що виконання будь-якої вправи доречно починати з тлумачення значення слів, які надаються у вправі, тобто проводити, так звану, «словникову роботу». Учитель може під час підготовки до уроку користуватися найпоширенішими тлумачними словниками, а також україно-російськими, наприклад [1, 6, 9].

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**Вправа 6.** Читаючи подані слова (*На, галявина, борсук, три, кумедний, гратися.*), учні мають пригадати, що будь-яке речення складається не просто зі слів, а зі слів, пов’язаних між собою. Пов’язуючи слова, діти складають речення *(На галявині граються три кумедні борсуки.)* та його модель.

Далі учні додають ще декілька речень про борсуків. Наприклад: *Борсуки танцюють і співають.* *Кущі та зелена травичка дивляться на веселих артистів.* Учні пояснюють Плямсові, що під час спілкування людям інколи слід розказати про щось розгорнуто, використовуючи декілька речень. Пов’язані між собою за змістом декілька речень називають текстом. Учитель пропонує учням дібрати до тексту можливий заголовок: 1) Борсуки. 2) Артисти. 3) Весела галявина.

**Вправа 7.** Для самостійної роботи вдома учні отримують завдання попрацювати з текстом: прочитати та дібрати можливий заголовок ( Україна. Наша рідна країна. Батьківщина.). До останнього речення «Чарівна пісня лунає містами та селами» діти складають модель.

**Урок за темою «Буква як знак звука. Алфавіт. Голосні та приголосні звуки. Склад. Перенос слів. Правила оформлення речення на письмі»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про звуки та букви, алфавіт, змісторозрізнювальну роль голосних та приголосних звуків; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису слова та переносу його з рядка на рядок (орієнтування на склади), а також під час запису речення (позначення великою буквою початку речення, окремий запис слів у реченні); удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення, пригадати різні критерії оцінювання виконаної роботи (правильність та охайність).

**Вправа 8 .** Працюючи з матеріалом минулого уроку, учні навчили Плямса “записувати” інформацію за допомогою моделей речень. Учитель записує на дошці модель речення, яку запропонував Плямс, та запропонує дітям прочитати, про що саме хотів повідомити Плямс. Безумовно, у класі з’явиться багато варіантів, які всі слід вислухати. Учитель має зазначити, що всі варіанти цікаві, але, на жаль, ніхто не вгадав, що саме записав Плямс (наприклад, «У парку ростуть клени»). Постає питання, чому таке відбулося, адже Плямс правильно побудував модель речення. Учні мають повідомити Плямса, що за такою моделлю можна побудувати не одне, а багато речень, тому однозначно “прочитати” інформацію, записану таким чином, неможливо. Для цього існує інший спосіб письма – позначення на письмі звуків за допомогою букв. Букви, розташовані в певному порядку, складають алфавіт.

Учні пригадують алфавіт (можна нагадати їм вірші про алфавіт, відомі з першого класу), звертають увагу на відмінності в промовлянні звуків і в назвах букв (**вправа 9**). Звертається увага на те, що в алфавіті є буква, яка самостійно не позначає звука – буква Ь. Кожна буква має свою назву.

У **вправі 10** учням пропонується розташувати слова (*Цукерка, гумка, фартух, загадка, ворота, кватирка, ґрунт.)* у алфавітній послідовності, позначивши відповідний номер над кожним словом, а потім записати слова під диктування учителя у визначеній послідовності. Перед тим, як почати записувати слова, учитель з дітьми пригадують, що слід зробити, щоб записати слово без пропуску букв. Учитель обов’язково повинен дати дітям змогу самостійно пригадати цей алгоритм. Лише в ситуації, коли ніхто з дітей в класі не може самостійно згадати алгоритм, учитель має сам розказати цю послідовність та обговорити з дітьми, чи так вони записували слова в першому класі. Щоб записати слово без помилок, слід:

1. Промовити слово і з’ясувати, скільки в ньому складів, який склад наголошений.
2. Писати, промовляючи кожний склад і визначаючи наголошений склад у процесі письма.
3. Прочитати записане слово по складах, перевіряючи, чи не припустилися помилки, а саме: а) чи не пропустили букви, б) чи правильно позначили звуки буквами, в) чи не переплутали букви місцями.

Невиконання будь-якого з цих трьох етапів – орієнтовний етап, виконавчий етап, контрольно-оцінний етап – неминуче призводить до помилки. У ході роботи пригадується й спосіб визначення кількості складів у слові: скільки в слові голосних звуків, стільки в слові й складів.

Слова *фартýх* і *зáгáдка* повинні викликати обговорення варіантів наголосу, бо в слові *фартýх* учні можуть роботи неправильний наголос під впливом російської мови, а в слові *зáгáдка* слід враховувати наявність двох варіантів вимови. Усе це діти пояснюють Плямсові.

Увага до складів під час запису та перевірки запису слова дозволяє згадати про правила переносу слів з рядка на рядок. Вияснивши, у кого з дітей виникла необхідність переносити слово з рядка на рядок, учитель просить дітей пригадати загальні правила переносу: «Слова переносяться складами. Склад з однієї букви не можна переносити на інший рядок і не можна залишати в рядку».

Далі можна з’ясувати з учнями, що слово *ґрунт* за відомими правилами не можна переносити з рядка на рядок, а от усі інші слова можна – і по-різному.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* На етапі виконання запису слів можливі проблеми з позначенням проривних звуків ([б], [б’], [п], [п’], [д], [д′], [т], [т′], [ґ], [ґ’], [к], [к’]), які фізично неможливо тягнути. Їх то й якось акцентувати не вийде, тому що вони приголосні. Учителеві треба дбати, щоб у процесі запису учні не дублювали вимову цих звуків ([ккк], тому що це призводить до помилкового подвоєння букв.

Що ж до пропуску літер, то вчитель може помітити, що учні пропускають частіше букви на позначення голосних звуків, ніж приголосних. Чи це не парадоксально, адже саме голосні є складотворчими? Ні, це логічно. Щоб у цьому переконатися, можна спробувати вгадати слова з пропущеними літерами: *стр\_м\_к* і *\_и\_.* Перше слово легко та однозначно прочитується – *струмок*. Другий запис відповідає великій кількості слів: *лити, вити, мити* тощо. Легко дійти висновку, що приголосні для змісту слова вагоміші за голосних. Можемо простежити, які голосні фонеми чергуються в корені слів та їх форм: *брати, беру, вибирати, збір, збори*. Таких численних чергувань приголосних фонем у морфемах не спостерігається. Учень, записуючи слово, неусвідомлено, перш за все, передає його «кістяк», а «другорядні елементи» у цей час можуть бути пропущені. Тому дуже важливо, щоб учні починали перевірку написаного слова з позначення місць крапками під буквами голосних. Поступово в другому класі ця вимога в цілому знімається, але як допоміжна вона залишається для дітей з низьким рівнем контролю.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**Вправа 11** дозволяє привернути увагу учнів до змісторозрізнювальної ролі голосних та приголосних звуків. Учні читають пари слів і підкреслюють звуки, якими вони розрізнюються. У першому стовпчику – це приголосні звуки, а в другому – голосні.

|  |  |
| --- | --- |
| [рáнок] - [ґáнок][кáзка] - [кáска][пл′іт] - [пл′ід] | [лан] - [лин] [клен] - [клин][пóн′і] - [пáн′і] |

Далі учням пропонується об’єднатися в пари *з метою спільного обговорення*  (одна пара працює на зворотній стороні дошки) і записати слова першого стовпчика в алфавітному порядку. Якщо перша пара слів не викликає у дітей різних точок зору, то стосовно другої і третьої пари думки можуть розійтися. Під час обговорення увага привертається до того, що слід враховувати не тільки першу букву, а й другу, й третю букву тощо, якщо слово починається з тієї самої букви. Правильний запис:

*Ґáнок, кáзка, кáска, плід, пліт, рáнок.*

**Вправа 12** дає змогу дітям поширити знання Плямса про букви на позначення приголосних звуків. Відгадавши загадки і приступаючи до запису слів *(дзиґа, бджола, щука*), учні пригадують, що в українському письмі є такі випадки, коли один звук позначається двома буквами і, навпаки, коли для позначення двох звуків використовується одна літера. Таких випадків небагато і діти фіксують їх за допомогою схем:

|  |  |
| --- | --- |
| [дж] [дз] ДЖ ДЗ |  [ш][ч]  Щ |

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Добре було б тут же поставити дітям питання: а чи трапляється таке, щоб одному звукові знадобилося більше ніж дві букви на його позначення? Учні мали б дати ствердну відповідь і знайти приклад, який демонструє, що на позначення одного звука використовується відразу три букви: [ґ е дз′]. Тобто звук [дз′] позначається буквами д, з, ь.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

 Текст до **вправи 13** «З доброго куща добрі й відростки» учитель зачитує дітям з метою аудіювання. Прослухавши текст, учні обговорюють значення наведеного в тексті прислів’я, а потім приступають до перевірки запису, зробленого Плямсом. Ця вправа спрямована на актуалізацію дії контролю під час запису речення. Перевіряючи роботу Плямса, учні бачать, що Плямс припустився помилок. Слід з’ясувати з учнями, що це не провина Плямса, адже діти повідомили його лише про запис окремих слів, а як записуються слова в реченні не розповіли. Крім того, не пригадали й ще про те, як писати слова-помічники зі словами-назвами: на слух слово-помічник з наступним словом-назвою сприймається як одне слово. Даючи пораду Плямсові, діти згадують, що слова в реченні пишуться окремо, перше слово в реченні пишеться з великої букви. Також, учні повинні розказати Плямсові, що перед тим, як записувати речення, необхідно з’ясувати, скільки слів у цьому реченні. Діти згадують про те, що коли виникає утруднення в виявленні того, скільки слів треба записати – «здоброго куща» чи «з доброго куща», «йвідростки» чи «й відростки» треба звернутися до способу визначення кількості слів у реченні: між двома словами завжди можна вставити третє («з дуже доброго куща», «й нові відростки»).

Стосовно критеріїв оцінювання, то діти пригадують, що роботу можна оцінити за різними критеріями, але найчастіше – це *правильність* та *охайність.*

**Вправи 14** та **15** учням пропонується самостійно виконати вдома.

# Урок за темою «Позначення твердості-м'якості приголосних звуків на письмі»

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про позначення на письмі твердості та м’якості приголосних звуків з урахуванням позиції цих звуків у слові (перед голосним або кінець слова чи перед приголосним), про звуки, парні за твердістю-м’якістю, про пом’якшені приголосні звуки; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису слова (позначення твердості та м’якості приголосних звуків); удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

# Вправа 16.Мета вправи – уточнення згаданого в попередньому параграфі способу письма – звук на письмі позначається відповідною літерою. Учням відомо з першого класу, що звуки позначаються буквами на письмі в залежності від позиції. Під позицією на цьому етапі навчання розуміється характеристика сусідніх звуків.

Речення, які пропонується дітям для запису, подані в зошиті-посібнику в транскрипції. Учитель диктує ці речення дітям. Один з учнів записує речення на дошці, решта – у своїх індивідуальних зошитах. Під час запису діти пояснюють, як вони позначили звуки буквами. Перевіряючи запис Плямса, з’ясовується, що Плямс наробив стільки помилок, тому що нічого не знає про те, що за допомогою букв голосних звуків можна позначати на письмі твердість та м’якість приголосних звуків: звук [у] позначається або літерою у, або літерою ю, залежно від того, після твердого чи після м’якого приголосного він стоїть: *Діти намал****ю****вали б****у****динок.* Також м’якість приголосного звука можна позначати не лише буквою для наступного голосного звука, а й буквою ь. М’якість звука [н′] позначено або буквою ь або буквою і: *Біля* ***нь****ого си****ні****й кі****нь****.*

Відповідаючи на питання, про що учні ще не розповіли Плямсові, діти роблять висновок, що вони ще не розповіли Плямсові про те, що звук на письмі позначається буквою залежно від його позиції в слові, тобто від того, які звуки його оточують.

Запис слів у транскрипції дозволяє пригадати з учнями те, що є м’які та пом’якшені приголосні звуки. Увага дітей звертається на те, що в транскрипції використовуються різні позначки для м’яких приголосних (′) та пом’якшених (’). Про це йшла мова на уроках в першому класі, хоча, безумовно, досить обмежено.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Учитель в подальшій роботі буде спиратися за отримані в першому класі знання про суттєву особливість пом’якшених приголосних звуків: їхню позиційну обмеженість (трапляються не перед усіма голосними, не трапляються в кінці слова). М’які приголосні звуки ([д′], [т′], [з′], [с′], [дз′], [ц′], [л′], [н′], [р′]) трапляються у будь-якій позиції: перед будь-яким голосним звуком, перед приголосним звуком, у кінці слова (за виключенням звука [р′]). Бажано, щоб поступово діти запам’ятали перелік м’яких звуків (фонем).

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**Вправа 17** дає учням змогу в роботі зі словами *грач – цвях, пюре – синє, лýна – люстра* показати Плямсові, а при цьому і згадати самим, що вибір букви на позначення не лише звука [у], а й голосних звуків [а] та [е] залежить від якості попереднього приголосного звука. Відобразити це допомагає модель:

 [а] [е] [у]

 А Я Е Є У Ю

У **вправі 18** продовжується робота, розпочата в попередній вправі, з уточнення позицій, коли позначення м’якості попереднього приголосного відбувається за допомогою букви ь, а коли букв на позначення голосних звуків – я, ю, є, і. Вправа складається з двох частин. У першій частині учням слід розподілити слова, подані в транскрипції – [морозéц′], [бабýс′а], [дз′об], [бл′ýдо], [парасóл′ка], [трéт′є], [л′іс] – за способом позначення м’якості приголосного звука. У другій – за допомогою схеми зробити узагальнення стосовно позначення м’якості приголосних на письмі.

Виконуючи першу частину роботи, перші два слова краще обговорити та записати з усім класом, потім можна запропонувати дітям працювати самостійно. Для перевірки вчитель має запропонувати учням порівняти результати своєї роботи з варіантом на дошці, який учитель заготує заздалегідь . Учні порівнюють та висловлюють за допомогою прийнятих позначок свою згоду чи незгоду. Обговорюючи різні варіанти, діти разом з учителем мають дійти правильного висновку і записати:

*Віні-Пух: Морозець, дзьоб , парасолька.*

*П’ятачок: Бабуся, блюдо, ліс, третє.*

Орієнтуючись на записані в кожному стовпчику слова, діти разом з учителем уточнюють для Плямса схеми позначення на письмі м’якості приголосних звуків:

 **Ь Я, Ю, Є, І**

 **.** [о] , крім [о]

**Вправа 19** виконується в парах. Діти об’єднується в пари *з метою спільного обговорення*. Одна з пар працює на зворотній стороні дошки. Під час обговорення з’ясовується, як позначено твердість і м’якість приголосних в словах. На дошці та в зошитах дітей повинний з’явитися такий запис:

*Сом – сьóмий, лáмпа – лялька, турбóта – тюлéнь, зóлото – зірка, дóнька – дюна.*

Учитель звертає увагу дітей на уточнення до правил переносу: запис на новому рядку не може починатися з букви ь.

У **вправі 20** учням пропонується поміркувати над точками зору, висловленими Андрійком, Петриком та їхньою учителькою з приводу того, яке слово довше: дзьоб чи дощ. У допомогу учням пропонується записати транскрипцію даних слів і порівняти кількість букв і кількість звуків. Порівняння дозволяє визнати, що, дійсно, обидва учні праві, але кожний думав про своє: Петрик про букви, а Андрійко про звуки.

**Вправа 21** спрямована на пригадування того, що називається діалогом. З розмовами такого типу, яка наведена для читання у вправі, діти неодноразово працювали в першому класі. Діти згадують, що розмова двох або кількох осіб називається діалогом. Уводиться термін *репліка* як назва частини розмови, яка належить одному співрозмовнику. Репліка може складатися з кількох речень. Звертається увага на оформлення діалогу на письмі: перед кожною реплікою ставиться тире.

Учням пропонується в парах усно скласти діалог з декількох реплік про побачене за вікном.

**Вправа 22** виконується вдома самостійно.

**Урок за темою «Позначення на письмі звука [й]»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про позначення на письмі звука [й] з урахуванням позиції цього звука в слові (перед голосним або кінець слова чи перед приголосним); удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису окремого слова (позначення звука [й] в позиції перед голосним або кінець слова чи перед приголосним) та речень; удосконалювати навички групової роботи, пригадати правила роботи в групі, утвореної з метою організації мікродискусії («Учнівська рада»).

**Вправа 23** націлена на те, щоб діти згадали, що й позначення на письмі звука [й] залежить від його позиції в слові. Порівнюючи свій запис (*Їжачок йде до гаю.)* із записом Плямса (*Йіжачок йде до гайу.*), діти визначають його помилковість. Плямс усюди звук [й] позначив однаково – за допомогою літери й. Діти доходять висновку, що Плямсові треба пояснити, що звук [й] позначається на письмі різними буквами залежно від його позиції в слові.

**Вправа 24.** Мета вправи – за допомогою схем частково узагальнити способи позначення на письмі звука [й]. Частково – тому що серед запропонованих слів поки що немає випадків позначення звука [й] після твердого приголосного. Як і вправа 18, ця вправа складається з двох частин: 1) розподіл за способом позначення на письмі звука [й] та запис слів [лінíйка], [пóйізд],[майóр], [майéток], [крáй], [йагуáр], [кайýта] у два стовпчики, 2) побудова узагальнених схем. Перші два слова учні обговорюють усім класом і записують на дошці і у своїх зошитах. Наступні слова опрацьовують самостійно. Унаслідок виконання першої частини вправи з’являється такий запис:

*Вінні-Пух: Лінійка, майор, край.*

*П’ятачок: Поїзд, маєток, ягуар, каюта.*

 Друга частина завдання має виконуватися фронтально. Орієнтуючись на записані в кожному зі стовпчиків слова, діти разом з учителем уточнюють для Плямса схеми позначення на письмі звука [й]:

 **Й Я Ю Є Ї**

 **[й]. [й][о] [й] [йа] [йу] [йе] [йі]**

У класі з’являється плакат з цими схемами. Можна звернути увагу дітей на те, чим подібні схеми позначення м’якості приголосних і позначення звука [й].

Текст до **вправи 25** «Праця людину годує, а лінь марнує » учитель зачитує дітям з метою аудіювання. Прослухавши текст, учні обговорюють значення наведеного в тексті прислів’я, а потім записують прислів’я під диктування.

**Вправа 26** виконується в групах за типом мікродискусії – «Учнівська рада». Перед тим, як розпочати роботу, учитель просить дітей пригадати правила роботи учнівської ради: 1) вислухайте пропозиції кожного, не перебиваючи; 2) обговоріть найбільш обґрунтовані пропозиції; 3) підготуйте спільне повідомлення від групи й виберіть доповідача; 4) дайте сигнал про закінчення роботи групи.

Запис слів слід запропонувати зробити на аркуші (формат А3), заздалегідь накресливши на ньому сітку 1 і розставивши номери для запису кожного слова.

Правильні відповіді: маяк, юнга, чайка, якір, каюта, яхта.

**Вправа 27** пропонується для домашньої самостійної роботи.

**Урок за темою «Позначення на письмі звука [й]. Апостроф»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про позначення на письмі звука [й] з урахуванням позиції цього звука в слові (після твердого приголосного перед голосним, крім [о]); удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису окремого слова (позначення звука [й]) та речень; удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення та узгодження думок.

 **Вправа 28.** Мета вправи – нагадати спосіб позначення [й] у позиції після твердого приголосного перед голосним, крім [о]. Працюючи з поданим реченням – [дóбра л′удúна над′íйн′іше кáмйаного мóсту] – учні визначають, що позицію звука [й] в слові [кáмйаного] не можна віднести до жодної зі схем, які вони будували на минулому уроці у вправі 24. Позиція цього звука відома дітям з першого класу і схематично така:

 **[й] , крім [о]**

 **\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\***

*Примітка.* Нагадуємо вчителю, що в словах *в’юн, в’язати, кав’ярня*  тощо звук [й] трапляється після звука [ ў ]. Це знання відоме дітям з першого класу. На цьому уроці про це спеціально не згадується, але якщо діти наведуть, як приклад, такі слова на цьому уроці або на наступних, то учитель говорить про це і уточнює схему:

 **[й] + , крім [о]**

 [ ў ]

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

Записуючи слово [кáмйаного] буквами, діти пригадують, що в цій позиції звук [й] з наступним голосним звуком [а]позначається буквою я, але те, що буква я виконує саме таку роботу необхідно показати, написавши апостроф. Учні перевіряють роботу Плямса і розказують йому, коли в словах пишеться апостроф.

У **вправі 29** діти, працюючи зі словами [смачнá йýшка], [йаскрáве п’ірйа], [вол′йéр тúгра], [малий обйем], [наш п’ідйізд], [д′іти з мат′ірйу] [один м’ільйон], відпрацьовують уміння визначати позицію звука [й] та вибирати для нього відповідну букву. Зазначимо, що серед поданих слів трапляються слова [вол′йéр] та [м’ільйон] у яких звук [й] стоїть після м’якого приголосного перед голосними звуками. У одному разі - [е], у другому - [о]. Це ще дві різні позиції для звука [й], які слід окремо оговорити. У слові [вол′йéр] звук [й] позначається разом з наступним голосним звуком однією буквою – буквою є, але щоб ця буква позначила саме ці два звуки, а не м’якість попереднього приголосного і голосний звук, необхідно м’якість попереднього приголосного позначити буквою ь. Учні повинні усвідомлювати, що ні м’який знак, ні апостроф безпосередньо не позначають звук [й], а в цьому випадку позначають твердість – м’якість попереднього приголосного і таким чином «звільняють» наступну букву від властивої їй роботи після приголосного і «просять» ці наступні літери виконувати іншу роботу, яку вони вміють робити, – позначати звук [й] і відповідний голосний. А ще слід пам’ятати, що апостроф – не буква.

У слові [м’ільйон] звук [й] стоїть теж після м’якого приголосного звука і тому м’якість попереднього приголосного позначить буква ь. А от звук [й] тут буде позначено буквою й, тому що трапився він перед голосним звуком [о].

Записуючи слова, діти дають такі пояснення:

– У слові [йýшка] звук [й] стоїть на початку слова перед голосним звуком [у]. Позначаємо його разом з наступним голосним звуком буквою ю.

– У слові [йаскрáве] звук [й] стоїть на початку слова перед голосним звуком [а]. Позначаємо його разом з наступним голосним звуком буквою а.

- У слові [п’ірйа] звук [й] стоїть після твердого приголосного перед голосним звуком [а]. Позначаємо його після апострофу разом з наступним голосним звуком буквою я.

– У слові [вол′йéр] звук [й] стоїть після м’якого приголосного перед голосним звуком [е]. Позначаємо його після м’якого знаку разом з наступним голосним звуком буквою е.

– У слові [обйéм] звук [й] стоїть після твердого приголосного перед голосним звуком [е]. Позначаємо його після апострофу разом з наступним голосним звуком буквою є.

- У слові [п’ідїзд] звук [й] стоїть після твердого приголосного перед голосним звуком [і]. Позначаємо його після апострофу разом з наступним голосним звуком буквою ї.

– У слові [мáтірйу] звук [й] стоїть після твердого приголосного перед голосним звуком [у]. Позначаємо його після апострофу разом з наступним голосним звуком буквою ю.

- У слові [м’іл′йóн] звук [й] стоїть після м’якого приголосного звука перед голосним звуком [о]. Позначаємо його після м’якого знаку буквою й.

На плакаті, що відображає способи позначення звука [й] на письмі, повинна з’явитися ще одна схема:

’**Я** ’**Ю** ’**Є** ’**Ї**

 **[йа] [йу] [йе] [йі]**

Учитель має запропонувати дітям подивитися на всі три схеми, які відображають способи позначення звука [й] на письмі та визначити, чи варто Плямсові запам’ятовувати всі позиції звука [й]. Уважний погляд на схеми дає змогу спростити їх до алгоритму.

Якщо в слові є звук [й], то визнач:

1. Чи стоїть він перед , крім [о]

 ні так

 **Й** 2. Чи стоїть він після приголосного

 ні так

**Я, Ю, Є, Ї** Після твердогоПіслям’якогоприголосного або [ ў ] приголосного

 **’ + Я, Ю, Є, Ї ь + Я, Ю, Є, Ї**

Бажано, щоб такий алгоритм також з’явився на плакаті, а чим зручніше користуватися – схемами чи алгоритмом, – нехай обирає для себе кожен учень. Головне, щоб перед очима була пам’ятка.

У **вправі 30,** як і у виконаній вже раніше на попередніх уроках вправі 20, учням пропонується поміркувати над точками зору, висловленими персонажами. Уданому разі – Петриком, Андрійком та Яринкою. Цього разу це стосується твердження, що якщо у слові є апостроф, то в ньому букв завжди менше, ніж звуків. У допомогу учням пропонується записати транскрипцію слів *м’яч* і *п’ять* і порівняти кількість букв і кількість звуків. Порівняння ([мйач] – 4 звуки, [пйат′] – 4 звуки, м’яч – 3 букви, п’ять – 4 букви) дозволяє визнати, що думка Петрика була хибною.

**У вправі 31** учні працюють в парах, утворених з метою спільного обговорення. Читаючи уривок з вірша Т.Шевченко і зіставляючи буквений та звуковий склад слова, діти доходять висновку, що звук [й] є в словах *сім’я, встає, подає, (не) дає*, *соловейко*.

Читання діалогу-сміхвинки у **вправі 32** та виявлення в ньому необхідності промовляти одну з реплік з піднесеною інтонацією, дозволяє звернути увагу дітей на окличні речення.

 – Скільки тобі років?

* П’ять.
* А ти нижчий від моєї парасольки!
* Я скільки їй років?!

Діти, порівнюють друге і третє речення, а також перше і четверте за метою висловлювання. Мета однакова: друге і трете – розповідні, а перше і четверте – питальні. Різниця – в особливій піднесеній інтонації, яка супроводжує повідомлення та питання в третій та четвертій репліках. Відомості про особливості інтонації та окличний знак в кінці таких речень вже були надані учням ще в минулому навчальному році, зараз уводиться саме термін – окличні речення. Зазначимо, що окличні речення протиставляються неокличним, а не розповідним та питальним, бо розповідні та питальні речення можуть бути як окличними, так і неокличними. З такими явищами діти будуть працювати далі.

**Вправа 33** та **вправа 34** пропонуються для самостійного опрацювання вдома.

**Урок за темою «Позначення на письмі подовжених приголосних звуків»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про позначення на письмі подовжених приголосних звуків; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису окремих слів та речень; удосконалювати навички парної роботи, яка будується за типом «учитель-учень», пригадати правила роботи в групі, утвореної з метою організації індивідуально-групової роботи («Вулик»).

**Вправа 35** націлена на те, щоб діти згадали, що подовжені приголосні звуки в словах позначаються на письмі двома буквами. Порівнюючи свій запис (*Слова щирого вітання дорожчі за частування.)* із записом Плямса (*Слова щирого вітаня дорожчі за частуваня .*), діти визначають його помилковість. Діти доходять висновку, що Плямсові треба пояснити, що подовжені приголосні звуки в словах позначаються на письмі двома буквами.

Виконуючи в парі **вправу 36,** учні перевіряють себе, чи можуть вони відрізняти подовжені звуки від неподовжених. Спочатку учитель просить дітей назвати, що намальовано на малюнках з метою з’ясувати, з якими словами буде розгортатися робота у цій вправі. Далі діти працюють в парах за типом «учитель-учень», домовившись, що з першими трьома словами один виконує завдання («учень»), а інший його перевіряє («учитель»), потім міняються обов’язками. Називаючи подані на малюнках предмети (*парасолька, обличчя, каміння, колосся, латаття, коник*), діти на слух виділяють слова з подовженими приголосними звуками і записують ці слова. У **вправі 37** діти утворюють за зразком слова від поданих і записують утворені слова, позначаючи подовжені звуки відповідними буквами.

Виконуючи **вправу 38,** діти обговорюють з учителем зміст даних речень. Тематика – цінності збереження здоров’я та цінності сім’ї. Розширюється тематика дружби. Якщо діти не помітять хибності третього твердження, то учитель запропонує обговорити, хто вважається справжнім другом. Потім, об’єднавшись у пари за типом «учень – учитель», диктують одне по одному реченню, яке найбільш зацікавило. Після запису речення «учитель» перевіряє роботу «учня», спираючись на друкований зразок у зошиті-посібнику.

**Вправа 39.** Здоров’язберігаюча проблематика, яку учні почали обговорювати в попередній вправі, продовжується в порадах Петрика для Плямса. Спочатку діти, об’єднавшись у групи за типом «Вулика» і розподіливши між собою речення, перевіряють запис Петрика і заповнюють таблицю. Кожен учень «відповідає» за одне речення, знаходить і виправляє помилки, позначає «галочкою» кількість помилок у реченні на відповідному рядку. Решта учнів вислуховує його і погоджується або не погоджується, задаючи питання на уточнення. Потім учитель просить дітей з кожної групи розказати про результати перевірки .

Далі учитель звертає увагу дітей на те, що даючи комусь пораду, наказуючи щось тощо людина послуговується реченнями, які називаються спонукальними. Як і питальні, і розповідні речення, спонукальні речення мають особливу інтонацію. Діти усно додають до порад Петрика ще декілька порад.

**Вправа 40** пропонується для самостійного опрацювання вдома. Правильно виконаний запис:

1. *Рýчка, дóня, задача, груша, калюжа.*
2. *Щýка, знання, льон, хом’як, площа, дзвін, ґедзь .*

**Урок за темою «Орфограма “Велика літера”»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про орфограму; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час запису слів з орфограмою «Велика літера»; удосконалювати навички парної роботи, яка організована з метою спільного обговорення та узгодження думок.

**Вправа 41** націлена на те, щоб діти згадали, що таке орфограма, працюючи з орфограмою «Велика літера», з якою навчилися працювати в першому класі.

Учні записують під диктування учителя речення (*Каталася Катруся на каруселі .)* і порівнюють свій запис із записом Плямса (*Каталася катруся на каруселі.*). Робиться висновок, що Плямсу необхідно розповісти про особливе місце в буквеному записі слова – про орфограму. Орфограму ще можна визначити як правильне написання, яке вибирається з кількох можливих, – у даному випадку звук [к] на початку слова може позначатися або за допомогою великої букви К, або за допомогою малої букви к, залежно від того, що саме слово називає. Учні розповідають Плямсові, що написання великої літери на початку слова регулюється правилом. Для того, щоб Плямс дізнався про це правило, діти виконують разом з ним **вправу 42.** Один з учнів записує сполучення слів на дошці, пояснюючи використання в них великої літери, інші працюють у індивідуальних зошитах. Важливо, щоб після запису кожного зі сполучень слів той, хто працює біля дошки, повертався до класу, даючи пояснення для Плямса, а його однокласники показували йому за допомогою знаків: погоджуються вони чи ні з його записом та поясненням.

Вправи 43 – 46 дають змогу повправлятися в роботі з орфограмою «Велика літера». Текст **вправи 43** «Наша країна – Україна» учитель читає з метою аудіювання, а дітям пропонується, об’єднавшись у пари для спільного обговорення, дати письмові відповіді на питання до прочитаного тексту.

Після вислуховування дитячих відповідей учитель обговорює, що дітям відомо про згадані у тексті міста та річки (розмову про Київ можна поширити матеріалом, який запропоновано у **вправі 44**).

*Київ – столиця України. Це найголовніше місто держави. У ньому працює уряд країни. Київ розташувався на правому та лівому березі Дніпра. Наша столиця – прекрасне місто. У ньому чудові будинки, багато дерев та квітів. Особливою гордістю Києва є каштани.*

*Харків – друге за кількістю населення українське місто. Воно розташоване на сході країни. Місто славиться своїми заводами. У ньому працює багато вчених. Жителі міста пишаються своєю футбольною командою «Металіст». У Харкові протікає річка Лопань.*

*Донецьк – найбільше місто на Донбасі. Це місто знаходиться на сході країни. Тут добувають кам’яне вугілля. Місто заквітчане трояндами. У Донецьку грає успішна футбольна команда «Шахтар».*

*Полтава – славне місто, розташоване в Лівобережній Україні. Мешканці Полтави зберігають і плекають традиційну національну культуру.*

*Одеса – велике місто, розташоване на півдні країни. Воно розкинулося на березі Чорного моря. Одеса – курорт. Сюди приїжджають відпочивати гості не лише з усіх кінців України, а й з інших країн. Одеса славиться своїм вишуканим гумором.*

*Ялта – чудове курортне місто в Криму. Там набагато тепліше, ніж в інших областях України. В Ялті щороку оздоровлюється багато людей.*

*Львів – мальовниче старовинне місто в Західній Україні. Воно славиться своїми прекрасними будинками, збудованими багато століть тому. У місті багато культурних закладів. Місто захоплює багатьох людей з усіх усюд. Милуватися красою Львова приїжджають туристи з усього світу.*

Добре було б вислухати міні-розповіді учнів про рідне місто, про річку, на березі якої стоїть місто або село. При потребі вчитель доповнює чи коригує розповіді дітей.

**Вправи 45 – 46** призначені для самостійного опрацювання вдома.

Виконуючи вправу 46, учні об’єднують героїв таким чином: 1) Буратіно, Мальвіна; 2) Вінні Пух, П’ятачок; 3) кіт Том, миша Джері; 4) Кай, Герда.

У процесі перевірки домашнього завдання, безумовно, треба, щоб діти назвати казки та мультфільми. Було б добре назвати й відомих їм авторів. Якщо діти помиляються, то вчителеві слід не лише виправити, а й показати, якщо є така можливість, відповідні книжки (Олексій Толстой. Золотий ключик, або Пригоди Буратіно, Алан. А. Мілн «Вінні Пух» (український переклад Леоніда Солонька за редакцією Івана Малковича), Ганс Християн Андерсен. Снігова Королева). Мультфільм «Том і Джері» створено американськими мультиплікаторами Уїльямом Ханною та Джозефом Барберою.

**Урок за темою «Послідовність дій під час списування речення з друкованого зразка»**

Мета уроку: актуалізувати для учнів знання про послідовність дій під час списування речення з друкованого зразка; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час списування речень з друкованого зразка; удосконалювати навички парної роботи за типом «учитель» - «учень».

Мета **вправи 47 –**  нагадати алгоритм списування. Перевіряючи роботу Плямса, діти виявляють певну кількість помилок у його записі. Постає питання, чим вони викликані. Учитель звертає увагу дітей на те, що Плямс писав не під диктування, а списував. Учні повинні замислитися, чи навчали вони Плямса правил списування.

Списування – один з найважливіших видів роботи в навчанні письма в системі розвивального навчання. Якщо письмо під диктування має за мету формування свідомого вибору букви на позначення звука, то списування забезпечує довільне й мимовільне запам’ятовування орфографічної форми слова.

У 1 класі в роботі дітей з’явилися "правила" списування:

1. Прочитай висловлювання.

2. Перевір за моделлю, чи всі слова у висловлювання ти запам’ятав .

3. Прочитай речення, підкреслюючи орфограми.

4. Повтори висловлювання за складами і побудуй складову модель кожного слова. Якщо слово-помічник не є складом, познач його трикутником. Підкресли орфограми.

5. Пиши висловлювання з пам’яті , диктуючи собі за складами.

6. Прочитай записане висловлювання, виділяючи кожний склад і перевіряючи, чи не пропустив ти складу або букви.

7. Підкресли орфограми і порівняй запис із зразком.

Саме за таким алгоритмом працювали учні в «Прописах № 3» (автори: Старагіна І.П., Перепелицина О.А., Сосницька Н.П.). Бажано, щоб учитель використав плакат, яким користувався минулого року і пригадав з учнями, для чого необхідно дотримуватися тієї чи іншої вимоги . Звертаємо увагу вчителя на усвідомлення дітьми етапів в дії списування: *орієнтувальний* (див. пункти правил 1 ) щоб зрозуміти зміст речення, 2) щоб запам’ятати усі слова в реченні, 3) щоб виділити усі орфограми, 4) щоб передбачити, у яких складах є орфограми)); *виконавчий* (пункт 5: щоб усі звуки позначити буквами); *контрольно-оцінювальний* (пункт 6) щоб впевнитися, що усі звуки позначено буквами правильно, 7) щоб впевнитися, що усі орфограми позначено правильно). Тобто учень не просто запамятовує алгоритм, а й зрозуміє, чому саме так, а не інакше, треба діяти під час списування.

Пригадавши правила списування, учитель і учні повинні дещо уточнити в ньому для себе й для Плямса. Це стосується п.2. Діти без опори на модель повторюють з пам’яті речення, яке будуть писати. Також у п.4 достатньо усно повторити речення за складами, не будуючи складову модель. Але зазначимо, що в індивідуальній роботі вимога будувати моделі зберігається для учнів з низьким рівнем контролю за дією письма. На с. 47 учні знаходять уточнені «правила» і далі діють уже за ними.

Далі учні, працюючи в парі, списують запропоновані речення. Робота в парі організується за типом «учень – учитель»: *один списує перше речення, а другий контролює та оцінює повноту й правильність дій першого, їх відповідність до "правил" списування*, потім у роботі з наступним реченням діти міняються ролями.

У **вправі 48** учні не лише вправляються в застосуванні алгоритму списування та *взаємооцінюванню*, але й роблять невеличке, але дуже важливе відкриття. До цього часу учні стикалися лише з випадками, коли заміна звука в слові призводила до зміни значення слова (наприклад, *коло****б****ок* – *коло****с****ок*; *гри****б*** – *гри****п***). У цьому тексті діти натрапили на приклад, коли звук у слові змінився, наголос на іншому складі, але значення слова залишилося незмінним: голк**а** – голк**ú – (**дві) г**ó**лки. Учні разом з учителем зазначають, що *голк****а*** – *голк****ú* – (**дві) *г****ó****лки* називають той самий предмет, тому є одним словом, лише *різними його формами*, які “знадобилися” слову для того, щоб указати на різну кількість тих самих предметів: *голк****а***називає один предмет*, а голк****ú*** *(дві г****ó****лки)* – кілька***.*** На цьому етапі діти лише спостерігають за тим, що слово може мати кілька форм для вказівки на різну кількість предметів. Ніяких розмов про значення числа вчитель не повинен вести. У розмові з дітьми слід особливо підкреслити, що мова йде про те саме слово. Починаючи з цього моменту, учні поступово повинні навчитися розводити такі поняття як різні слова (такі, що називають різні предмети, ознаки тощо) та форми того самого слова (називають той самий предмет).

Зазначимо, що наявність друкованого зразку дає змогу учням провести взаємооцінювання роботи одне одного. Для цього вони обмінюються зошитами і, порівнюючи запис із зразком, олівцями виправляють помилки.

**Вправи 49** та **50** пропонуються для самостійного опрацювання вдома. Звертаємо увагу вчителя на вправу 50. Такого типу вправа, спрямована на усвідомлення отриманих знань у роботі з орфограмами, буде траплятися у кінці кожної глави.

**Хвилинка розваги** на с. 22 пропонує учням гру «Букви, струнко». Вона спрямована на розуміння змісторозрізнювальної функції звуків (фонем). У цю гру учні грають за бажанням, коли в них є вільний час: на перерві або вдома. Учитель просто знаходить час підвести підсумки гри і виявити переможця.

Після повторення вивченого в першому класі у **«Зошиті з самооцінювання»** учням пропонується попрацювати з карткою №1. Перед виконанням завдань учитель мотивує учнів на роботу з самооцінювання. Для цього він зачитує діалог між Плямсом, Яринкою, Петриком, Андрійком та Яринчиним дідусем, наведений на с. 3 цього зошита та обговорює пропозицію Яринчиного дідуся. Потім учитель розказує, що в цьому зошиті зібрано 7 карток, кожна з яких включає по два завдання. Поступово за рік діти попрацюють з усіма картками. Цього разу пропонується виконати завдання першої картки.

Перше завдання цієї картки включає запис під диктування тексту «Юнги».

**Юнги**

Хто такі Юрко та Сашко? Юнги. Вони плавають по морю на кораблі. Що вони роблять? Здобувають важливі знання та уміння. Будуть хлопці справжніми моряками!

Записавши текст, кожний учень порівнює свій запис із зразком, який учитель надає на дошці і виправляє помилки, якщо такі є. Щоб забезпечити синхронність у виконанні завдання, учитель кожне речення записує на дошці так, щоб можна було поступово для огляду відкривати одне речення. Після перевірки і виправляння своїх помилок кожний учень самостійно заповнює таблицю. Учитель не втручається в роботу з самооцінювання учня. Учень робить те, що може зробити самостійно.

Далі учитель пропонує перейти до виконання наступного завдання. Учитель просить учнів назвати слова, до яких надані малюнки на с. 5. Далі учитель говорить, що під малюнками дані 4 варіанти запису цих слів. Учні повинні прочитати кожний варіант, знайти правильний і поруч з ним у квадратику зробити позначку – поставити «галочку».

 Місяц, багаття, хом’йак, буратіно

 Місяць, багатя, хом’як, буратіно

 **√** Місяць, багаття, хом’як, Буратіно

 Місяць, багаття, хомяк, Буратіно

Коли учні виконають завдання, учитель просить перевірити свою роботу. Для цього він пропонує на дошці номер правильного варіанту і просить дітей позначити + або –, чи правильно вони виконали завдання.

Учитель обробляє кожну дитячу роботу за критеріями, зазначеними у таблиці на с. 22.

**4. Методика роботи з явищем позиційного чергування звуків**

**4.1. Виявлення в словах голосного звука, вимова якого є проміжною між звуками [е] та [и]**

Явище позиційного чергування звуків – це мовне явище, урахування якого в роботі з опанування української орфографії дозволяє учням не просто вивчити низку правил, які регулюють написання слів, а свідомо вибудувати разом з учителем систему орфограм українського правопису. Позиційні чергування – це такі чергування звуків, які відбуваються залежно від їхньої фонетичної позиції в слові (положення звука щодо іншого звука, місця в слові, наголосу) й зумовлені живими фонетичними нормами сучасної мови. Ряди звуків, що позиційно чергуються, утворюють фонему. Складність розуміння того, що таке фонема, пояснюється тим, що фонема – це абстрактне поняття. У дійсності ми маємо справу зі звуками, а фонема – це узагальнення ряду звучань, які мають певну акустичну й артикуляційну спільність. Але будь-яка людина, навіть не знаючи нічого про фонеми, оперує саме фонемами, коли намагається зрозуміти почуте слово. Фонеми самі по собі не мають значення. У мовному потоці вони розрізняються не значенням, а неоднаковим звучанням. І саме завдяки тому фонеми можуть розрізняти змістові одиниці мови (морфеми). Проте в низці випадків позиційного чергування фонеми не в змозі виконувати розрізнювальну функцію, тому що представлені в словах однаковими звуками. Так, наприклад, омофони [ к л *ιe* н ó к ] – [ к л *ιe* н ó к ] (клинок – кленок) чи [ к’ í с′ ц′ і ] – [ к’ í с′ ц′ і ] (кісці – кішці) поза контекстом неможливо розрізнити – узнати значення кожного зокрема.

У фонем розрізняють сильні та слабкі позиції звуків. У сильних позиціях усі фонеми мови розрізнюються, тобто представлені різними звуками. У слабких позиціях фонеми можуть не розрізнюватися і бути представлені однаковими звуками. Сильна позиція – це позиція максимальної фонетичної диференціації, у якій протиставляється найбільша кількість фонем. За сильною позицією впізнаємо кожну фонему, у слабкій позиції не завжди можна впізнати фонему. Стикаючись з такою ситуацією, виникає орфографічна проблема: яку саме букву на позначення звука в слабкій позиції вибрати з низки можливих. Українська орфографія спирається головним чином на фонематичний принцип: буква позначає звук за його сильною позицією. Беручи до уваги сказане, безсумнівною є необхідність усвідомлення цього мовного феномена школярами. В іншому разі так звані «правила» можуть жити в голові дитини самі по собі, а практика письма – сама по собі. Зазначимо, що для роботи з явищем позиційного чергування звуків і усвідомлення фонематичного принципу письма в початкових класах програма передбачає введення понять «слабка та сильна позиція звуків», «позиційне чергування звуків», а от щодо використання терміну «фонема», то він не використовується.. Учням потрібно опанувати не все про все – не університетський мовний курс, а дослідити лише ту необхідну «золоту частину» мовних явищ, яка забезпечить дитині умови для розв’язання проблем, що перед ним виникають сьогодні. У такому разі кожен учень (а не лише той, що має так звану «вроджену» грамотність) зможе бути успішним, захищеним від зайвих стресових ситуацій, пов’язаних з опануванням орфографії.

Тож на уроках у початкових класах не будемо розглядати всіх аспектів «життя» фонеми, позиційного чергування звуків, а лише зупинимося на тих випадках чергування, які є важливими для опанування орфографії.

Вирішальним у відкритті явища позиційного чергування є виявлення в словах голосного звука, вимова якого є проміжною між звуками [е] та [и]. Приступаючи до цієї роботи на уроках, учитель повинен добре усвідомити особливості прояву фонем <е> та <и> в ненаголошених складах.

Дамо коротку довідку з цього питання. Залежно від якості наступного голосного фонеми <е> і <и> у ненаголошених складах вимовляються з різним ступенем відхилення від головного вияву фонеми: [еи] та [ие] . Так, перед звуками високого підняття ([і], [и], [у]) фонема <е> вимовляється з більшим наближенням до [и] (звук високо-середнього підняття), а перед іншими звуками – з меншим (звук середнього підняття). Перед звуками середнього та низького підняття ([е], [о], [а]) фонема <и> вимовляється з більшим наближенням до [е] (звук середнього підняття), а перед іншими звуками – з меншим (звук середнього підняття, наближено до високо-середнього). Слід ураховувати, що згідно з класичною версією орфоепії, не відбувається наближення останніх звуків у словах, непослідовна асиміляція спостерігається в інших позиціях закінчень слів.

Методика роботи з явищем позиційного чергування передбачає незалежно від ступеня відхилення від головного вияву фонеми <е> чи <и> розглядати звук , який називати «проміжний між [е] та [и]». Для позначення цього звука вводиться умовна позначка – [*ιe*]. Місце творення цього звука – передній ряд (як і звуків [е] та [и]), а ступінь піднесення спинки язика коливається в межах середнього (як твориться наголошений [е]) і високо-середнього підняття (як твориться наголошений [и]).

**Урок за темою «Проміжний звук між [е ] та [и]. Проблематичність його позначення буквою на письмі»**

Мета уроку: мотивувати до розширення знань та умінь зі звукового аналізу; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (вимова голосного звука, проміжного між **[е ] та [и]** ); удосконалювати навички групової роботи з метою спільного обговорення.

**Сюжетна заставка.** Учитель зачитує (або дослівно переказує) сюжет, поданий на с.23 зошита-посібника. Звертаємо увагу на наявність у діалозі персонажів різних стратегій поведінки. Це дає можливість учням самоідентифікуватися («Я згодний з Петриком (або з Яринкою, з Андрійком) і з зацікавленням ставитися до результатів обговорення. Результатом обговорення в даному разі є не розв’язання практичного завдання, тобто відповідь на конкретне запитання: з якою буквою писати слово *пенал*, а перехід від практичного завдання (воно на деякий час залишається нерозв’язаним) до навчального. Навчальним завданням у цьому випадку виступає виявлення способу письма, коли не можна діяти по слуху. Розв’язання навчального завдання, про яке йдеться, охоплює багато уроків. На цьому уроці робиться лише один крок – учні виявляють звук, проміжний між звуками [е ] та [и], вводять його позначку в транскрипцію, вправляються в звуковому аналізі слів, у яких трапляється такий звук.

**Вправа 51** спрямованана виявлення звука, проміжного між звуками [е ] та [и] та введення його позначки в транскрипцію. Учні, визначивши без будь-яких сумнівів голосні звуки в словах *ручка, олівці, книжка,* можуть висловити різні точки зору з приводу першого голосного звука в слові *пенал*. Учитель обговорює з учнями їхні думки. Але важливо дійти з учнями висновку, що в цьому слові не чути [е ] або [и], у цьому слові трапився інший звук. Для цього учитель звертає увагу дітей на точку зору Андрійка, який не зміг позначити в транскрипції цей звук.

 Учителеві слід звернути увагу дітей на те, що, на відміну від добре знаних голосних звуків [а], [о], [e], [и], [і] та [у], звук [*ιe*] поза словом вимовити непросто, але все ж таки можна. Для цього треба постежити, як вимовляються звуки [e] та [и], порівняти їх вимову: що спільного і що відмінного. Відмінність буде очевиднішою, якщо учні дивитимуться в дзеркало під час вимови цих звуків і стежитимуть, наскільки відкривається рот. Звук [*ιe*] можна «впіймати» як середній між [е] та [и] таким чином. Слід вимовити кілька разів поспіль звуки [е] та [и], відстежуючи рівень підняття, а потім постаратися вимовити посередині (щодо рівня підняття) звук, який матиме одночасно ознаки і звука [е], і звука [и]. Для проведення цієї роботи вчителеві слід повернутися до класу боком, тильну сторону долоні притиснути до підборіддя, попросити й учнів так само поставити долоні. Потім усі вимовляють так, як описано вище. Таким чином учням цей звук стане «ближчим»: їм буде зрозумілим спосіб його творення, вони зможуть легше його «впізнавати», а ті, хто неправильно вимовляє (орфографічно), матимуть змогу вдосконалювати вимову.

**Вправа 52.**Виконувати вправу передбачається у фронтальній формі роботи. Дуже важливим моментом в організації роботи є те, щоб діти чули правильну вимову слів з проміжним між [е] та [и] голосним звуком. Для цього учитель просить дітей уважно слухати назви предметів, які намальовано на с. 24, і, коли почують у слові проміжний між [е] та [и] голосний звук, плескали в долоні. Далі учитель називає слова, а учні уважно слухають і відповідно реагують. Переходячи до запису транскрипції слів, учитель може по черзі викликати до дошки учнів, які будуть записувати слова в транскрипції у відповідний стовпчик. Йдеться про стовпчик, де будуть записані назви шкільних речей, і стовпчик, де будуть записані назви іграшок.

Результатом спільних дій стає запис на дошці і в зошитах слів:

|  |  |
| --- | --- |
| Шкільні речі | Іграшки |
| [о л′ і в é ц′ ][к н ú ж к а ][н ó ж *ιe*  ц′ і] | [к о ш *ιe* н′ á ][в *ιe* д м’ і д′ ][в *ιe* р т о л′ і т ] |

Переглянувши цей список слів, діти бачать, що дійсно звук [*ιe*] трапляється в багатьох українських словах.

**Вправа 53** пропонується для виконання в групі («Учнівська рада»). Кожна група отримує аркуш паперу формату А3. Нагадуємо про необхідність заздалегідь нанести на цей аркуш сітку №1. На аркуші позначено два стовпчики. Один стовпчик задано позначкою звука [*ιe*], а другий тим, що записано позначку звука [*ιe*] і перекреслено. Діти обговорюють малюнки. У групах можуть бути отримані різні варіанти. Один з можливих варіантів:

|  |  |
| --- | --- |
| [*ιe*] | ~~[~~*~~ιe~~*~~]~~ |
| [д *ιe* р é в а ] [н *ιe* м о в л′ á] [т *ιe* л *ιe* ф ó н][м *ιe* т é л *ιe*  к ] | [т р а в ú ч к а ][к о л′ а с к а ][б а б у с′ а ][к у ш ч ] |

**Вправа 54** дозволяє провести спочатку бесіду про цінності шкільного життя, а потім дати учням можливість попрацювати самостійно над списуванням з друкованого зразка. Нагадуємо про необхідність дотримуватися вимог до правил списування.

 **Вправа 55** пропонується для домашньої самостійної роботи.У коментарі до домашнього завдання слід акцентувати увагу на алгоритмі списування.

**4.2. Відкриття поняття про позиційне чергування звуків та про слабку та сильну позицію звуків**

**Урок за темою «Сильна та слабка позиція звука. Позначення на письмі звуків, які позиційно чергуються»**

Мета уроку: мотивувати до пошуку способу письма, коли не можна діяти по слуху, відкрити явище позиційного чергування звуків в українській мові, вибудувати основи понять «сильна» та «слабка» позиції звука в слові, виявити необхідність враховувати явище позиційного чергування звуків під час письма; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (виявлення позиційного чергування голосних звуків); удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

Мовний матеріал, який пропонується учням на уроці, не стільки складний, як вважають деякі вчителі, скільки незвичний у класах початкової школи. Ідеться про позиційне чергування звуків. У процесі виявлення позиційного чергування звуків діти натрапляють на необхідність усвідомлення нової дії зі словом: зміни слова. На попередніх уроках учні вже натрапили на те, що слова можуть змінюватися (вправа 48). Було введено термін «форма слова». Зрозуміло, що діти ще не мають чітких критеріїв розрізнення форм слова та різних слів (про це йтиметься на уроках у 2 півріччі 2 класу), але саме на загальні уявлення про форми слова буде спиратися учитель, щоб розгорнути на цьому уроці роботу з виявлення позиційного чергування.

**Вправа 56.** Учням пропонується записати під диктування два речення, у яких Плямс висловив своє враження від шкільного приміщення. Очікуваний запис:

*У шкóлі урочúсто. На стінах – герб України та герби міст.*

*У шкóлі урочúсто. На стінах – герб України та г?рби міст.*

Звертаємо увагу учителя на те, що діти, записуючи речення, обов’язково підкреслюють усі орфограми, які на той час вони можуть виділити: написання слова з великої літери на початку речення або назву міст, країн тощо, окреме написання слів-помічників та слів-назв, пунктуаційні знаки в кінці речення або в середині (тире, кома). Така робота є складовою формування орфографічної пильності в учнів.

У цих реченнях трапляються дві форми того самого слова:

[герб] – [г *ιe* р б ú].

Учитель обов’язково проводить словникову роботу, спрямовану на лексичне значення цього слова. Перша форма не викличе протиріч під час запису. Зовсім інша ситуація може виникнути з записом другої форми. Учні реально можуть записати це слово по-різному. Більш того, навіть можуть дати пояснення своїм діям. У зошиті-посібнику наведено фрагмент навчальної дискусії, яка реально може розгортатися в класі між учнями. У разі відсутності в учнів різних точок зору, учитель зачитує діалог між Плямсом, Яринкою та Андрійком і тим самим мотивує учнів до подальшої пошукової діяльності.

Далі учитель виносить на дошку слова для лінгвістичного аналізу і виконує разом з учнями необхідні операції:

1. Підкреслює перші голосні звуки в словах першого і другого стовпчика і порівнює їх:

[ г е р б ] – [ г *ιe* р б ú ]

[ с и н ] – [ с *ιe* н ú ]

1. Виявляє, що під час зміни слів голосні звуки [е] та [и] замінилися на голосний звук [*ιe* ].

Складаються умови для введення поняття про сильну та слабку позицію звуків. Діти усвідомлюють той факт, що за певних умов звуки по-різному поводять себе в словах: або «почувають» себе господарями («сильна» позиція), або дуже обмежені в своєму прояві, «не повноправні хазяї» («слабка» позиція). Цей висновок формулюється в визначення того, що називається сильною позицією, а що слабкою (с. 26).

|  |  |
| --- | --- |
| **☝** | Позиції, у яких вимовляється більша кількість звуків, називаються **сильними**. Позиції, у яких вимовляється менш кількість звуків, називаються **слабкими**. |

Тепер учитель може сформулювати і визначення того, яка заміна звуків називається позиційним чергування звуків.

|  |  |
| --- | --- |
| **☝** | Заміна звуків, пов’язана зі зміною позиції, називається **позиційним чергуванням звуків.**  |

Для подальшої роботи з позиційним чергуванням необхідно з’ясувати ознаки позицій (це можуть бути різні ознаки: для голосних звуків – наявність або відсутність наголосу, для приголосних звуків – наступні звуки тощо). Ознакою сильної позиції для голосних звуків є наголошеність складу, а ознакою слабкої позиції – ненаголошеність. Діти виявляють, що саме звуки [е] та [и] позиційно чергуються під час зміни позиції з звуком [*ιe* ]. Уводиться позначаться на позиційне чергування звуків:

[е] // [*ιe*]

[и] // [*ιe*]

Останній найважлий крок в пошуковій частині уроку пов'язаний з виявленням способу письма, коли в словах трапляється позиційне чергування. Відсутність в алфавіті спеціальної букви на позначення проміжного звука між [е] та [и] є для дітей достатньою умовою для того, щоб розпочати дослідження: як позначаються на письмі звуки, які позиційно чергуються.

Пропозиція дослідити позначення таких звуків на письмі може йти і від самих учнів, якщо вони утримують у своїй свідомості мету всієї попередньої роботи (виявлення в мовленні проміжного звука[*ιe*], аналіз умов, коли він з’являється, виявлення слабких та сильних позицій звуків та явища позиційного чергування). Організовуючи роботу фронтально, необхідно затранскрибувати слова на дошці заздалегідь. Учитель просить усіх учнів обвести олівцем круг довкола звука в слабкій позиції, а звук у сильній позиції в зміні того самого слова позначити галочкою (під звуком, «дзьобиком» уверх: ٨). Після цього один з учнів голосно називає, яке саме позиційне чергування відбулося під час зміни слова. Наприклад: «У слові [ г *ιe* р б ú] в слабкій позиції є звук, проміжний між [е] та [и], а в сильній позиції [ г é р б ] він чергується зі звуком [е]».

Дітям пропонується поміркувати, якою буквою можна позначити в слові звуки, які зазнають позиційного чергування. Що можуть запропонувати діти? Наприклад, вони можуть сказати, що якщо це форми того самого слова, то треба писати ту саму букву: *герб – герби.* Якщо в формі *герби* написати букву и, то тоді і в формі *герб* треба писати букву и. А це буде вже незрозуміло: *гирб – гирби*.

Учні записують пару змін слова буквами, підкреслюючи букви е (або и) рискою, якщо вона познає звук у слабкій позиції, і виділяючи галочкою, коли позначено звук у сильній позиції.

У результаті міркувань з’являється висновок, який фіксується в схемі:

[е] // [*ιe*] [и] // [*ιe*]

 Е И

|  |  |
| --- | --- |
| **☝** | Звуки, які позиційно чергуються**, позначаються на письмі однаковою буквою:** звук у слабкій позиції позначається тією ж буквою, що й звук у сильній позиції.  |

**Вправа 57** пропонує продовжити роботу з позиційним чергуванням звуків і способом письма, який спирається на врахування цього явища. Зазначимо, що звуковий аналіз окремих слів не виключає словникової роботи чи використання їх у зв’язному мовленні. Так, наприклад, учитель може запропонувати пояснити Плямсові значення слів *земля, чиж, село, стриж.*

*Земля* – 1) ґрунт, який обробляється і використовується для вирощування рослин; 2) країна (в інших значеннях множина не утворюється).

*Чиж* – невеликий співучий птах.

*Село –* населений пункт, у якому живе невелика кількість мешканців порівняно з містами.

*Стриж* – невеликий, схожий на ластівку, птах з довгими гострими крилами.

Важливо під час обговорення кожної пари змін слова звертати увагу на те, що зміна позиції викликала зміну звуків. Якщо учням ще складно оформлювати свої думки, то вчителеві слід для всього класу озвучувати скориговані висновки, наприклад: «[з *ιe* м л′ á ] – у ненаголошеному складі з’явився проміжний звук, тому що [е] та [и ] там не можуть працювати. [ з é м л′ í ] – склад став наголошеним і, замість проміжного між [е] та [и], на «роботу» вийшов звук [е]. Змінюється позиція – змінюються звуки. Була слабка позиція (ненаголошений склад) – стала сильна (наголошений склад). Був проміжний між [е] та [и] звук – з’явився [е]». Дуже важливо, щоб поступово діти стали дотримуватися термінів «слабка» та «сильна позиція», а не зупинялися на «наголошений склад» – «ненаголошений склад».

Запис вправи на дошці та в зошитах матиме такий вигляд:

 [ з *ιe* м л′ á ] – [ з é м л′ í ] [ ч *ιe* ж’ і ] – [ ч и ж ]

 [*ιe*] // [е] [*ιe*] // [и]

 *земля – землі чижі – чиж*

 [ с *ιe* л ó] – [ с é л а ] [с т р *ιe* ж’ і] – [с т р и ж]

 [*ιe*] //[е ] [*ιe*] //[и]

 *село – села стрижі - стриж*

У **вправі 58** продовжується розпочата в попередній вправі робота, але розгортається вона в контексті обговорення слів із тексту. Учитель зачитує учням текст з метою аудіювання. Обговоривши зміст прислів’я «За спання не дають коня» і можливі варіанти розвитку подій у заданій ситуації спілкування, учитель пропонує дітям продовжити шукати в словах *крила та озера* позиційне чергування звуків і позначати його буквами на письмі.

Запис на дошці та в зошитах матиме такий вигляд:

 [к р ú л а ] – [к р *ιe*  л ó] [о з é р а ] – [о з *ιe* р ó]

 [и ] // [*ιe* ] [е] // [*ιe* ]

 *крила – крило озера – озеро*

*Крила* – частина тіла тварин, яка служить для літання в повітрі.

*Озеро –* природна або штучна заглибина, заповнена водою.

Далі учням пропонується продовжити таку роботу в парах із словами гриб та серп.

*Гриб –* рослина, що має форму шапки, надітої на ніжку.

*Серп –* сільськогосподарське знаряддя для зрізання злаків, трави і т. ін. при корені, що має вигляд вигнутого дутою, дрібно зазубленого ножа з короткою ручкою.

Щоб організувати парну роботу, учитель надає інструкцію. Наприклад:

1. Працюйте в парі, але кожен у своєму зошиті.
2. Один учень зачитує слово, інший – змінює слово так, щоб воно називало кілька предметів.
3. Кожен записує в транскрипції обидві форми, виписує чергування звуків і записує форми слова буквами.
4. Перевірте записи одне в одного. У разі незгоди спробуйте довести свою думку.

Запис в зошитах матиме такий вигляд:

 [г р и б] – [г р *ιe* б ú ] [с eр п] – [с *ιe* р п ú]

 [и] //[*ιe*] [е] // [*ιe*]

 *гриб – гриби серп - серпи*

Списати перші п’ять речень тексту дітям пропонується самостійно вдома. Учитель може додатково запропонувати дітям у зошиті намалювати названі на уроці предмети і таким чином почати складати для Плямса словник українських слів у малюнках. Така робота може посприяти зацікавленості у виконанні вправи тих дітей, у яких навчально-пізнавальний інтерес сформований недостатньо.

\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Виконуючи вправи 57, 58, діти переконуються на різних прикладах, що чергування [е] // [*ιe*], [и] // [*ιe*] завжди відбувається під час зміни позиції (наголошений склад – ненаголошений склад) – без винятків. Зазначимо, що спостереження дітей поки що обмежені саме основою слова і учні стикаються з прикладами, де дійсно немає винятків. Згідно з класичною орфоепією, фонема <е> виявляє себе звуком [е] в ненаголошеній позиції:

а) в абсолютному кінці слова;

б) у закінченнях іменників;

в) в інтерфіксі (єднальний голосний);

ґ) на початку слова (перший звук);

д) у побічно наголошених складах.

Фонема <и> виявляє себе звуком [и ] в ненаголошеній позиції:

а) в абсолютному кінці слова (в дієсловах наказового способу – чистий звук [и ], в інших випадках звук [и ] зовсім мало наближується до [е ], що не є помітним, а отже, значущим);

б) у закритих складах закінчень (у словах будь-якої частини мови);

в) у побічно наголошених складах.

Згодом учні ознайомляться з особливостями вимови закінчень. Інші перелічені випадки наближення вимови до головного вияву фонеми в ненаголошеній позиції учні не розглядатимуть.

**Урок за темою «Орфограма слабкої позиції звука "Позначення буквою звука [*ιe*]"»**

Мета уроку: виявити, що позначення на письмі звука, проміжного між [е ] та [и ] є орфограмою, ввести умовну позначку для орфограми слабкої позиції звука (рисочка на місці букви); формувати орфографічну пильність – контрольно-оцінні дії під час запису слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

Вправу 59 доречно почати зі словникової роботи. «Плямс перший раз чує ці слова і не знає, що вони називають. Хто може пояснити, що таке *степ, млин, птах, дід, кут , слон*?» – звертається вчитель до класу.

*Степ* – великий безлісий простір, покритий трав’янистою рослинністю.

*Млин* – Споруда, що розмелює зерно на борошно за допомогою вітряної, водяної, парової та ін. енергії.

*Птах* – Хребетна тварина, яка має тіло, вкрите пір'ям, дзьоб і замість передніх кінцівок крила.

*Дід* – 1) Батьків або материн батько. 2) Чоловік похилого віку.

*Кут* – місце, де перетинаються дві сторони чого-небудь; частина приміщення між двома стінами, що сходяться.

Слон – Великий травоїдний ссавець з довгим хоботом і двома бивнями, що живе в тропічній Африці та Азії.

Правильно виконана робота:

 [ с т е п ] – [с т *ιe* п ú ] [ д′ід ] – [ д′іди]

 *степ – степи дід – діди*

[ м л и н ] – [м л *ιe* н ú ] [к у т] – [ к у т и ]

 *млин – млини*  *кут - кути*

[ п т а х ] – [п т а х ú ] [ с л о н ] – [с л о н ú ]

 *птах – птахи слон - слони*

Учитель з дітьми робить висновок, що серед голосних звуків саме звуки [е ] та [и ] зазнають позиційного чергування. Звук [*ιe* ], проміжний між [е ] та [и ], на письмі може позначатися і буквою е, і буквою и в залежності від того, яке позиційне чергування відбувається: [е ] // [*ιe*] чи [и ] // [*ιe* ]. Те, що проміжний звук [*ιe* ] на письмі може позначатися буквами и та е, є для учнів основою для висновку, що по слуху цей звук позначати не можна. З першого класу для дітей вже відоме явище орфограми як місця в буквеному запису, де не можна діяти на слух. Таким чином, учні мають усі підстави для самостійного висновку, що позначення на письмі проміжного звука [*ιe* ] – це орфограма. Безумовно, постає питання, чи є орфограмами букви на позначення голосних звуків [а], [о], [у], [і] в слабкій позиції. Учні мають уже достатній досвід у роботі з записом слів, щоб зробити висновок, що позначення цих звуків на письмі не пов’язане з вибором і не вимагає від того, хто пише, шукати сильну позицію для відповідного звука в слові і уточнювати, який саме звук там. Звук [а] завжди і в наголошеному, і в ненаголошеному складі позначається або буквою а, або я. Вибір букв а та я не пов'язаний з позиційним чергуванням звуків, а зумовлений графічними проблемами, які повинні розв’язати букви голосних, «обслуговуючи» приголосні звуки. Твердість попереднього приголосного позначає а, м’якість – я. У цьому разі вибір букв а та я пов'язаний не з самим голосним звуком (він той самий – звук [а]), а з попереднім звуком. «Автономний» звук [а] має букву на своє позначення – а (актор), і її йому б вистачало, якби не треба було «допомагати» приголосним.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Зазначимо, що твердження, що інші голосні звуки в позиційні чергування не вступають, не є правдою. Усі звуки чергуються. Вимова кожного з них у наголошеній і в ненаголошеній позиції не є ідентичною – різні кількісні та якісні характеристики мають звуки залежно від позиції, але вони не настільки значущі для фонеми, тому що є варіантом лише однієї, а не двох фонем. Таким чином, вони не являть собою орфографічної проблеми, на відміну від тих варіантів, які є представниками двох фонем – у даному разі звук [*ιe*] є варіантом і фонеми <е>, і фонеми <и>. Для свідомої побудови орфографічної дії саме чергування голосних звуків [е] // [*ιe*], [и] // [*ιe*] є проблемою.

Кожному педагогові відомо, що в транскрипції в ненаголошеній позиції, крім варіантів фонем <е> та <и>, які відрізняються від головних виявів фонем, натрапляємо ще на звук [о], наближений до [у], – [оу]. Чи є він орфографічною проблемою? Ні, за умов літературного мовлення. В основі цього звука – [о], який відрізняється від головного вияву більшим ступенем лабіалізації (огублення) і підвищенням підняття до високо-середнього. На слух цей звук відрізняється від [о] і від [у]. Вимова ж <у> в ненаголошеній позиції від головного вияву відрізняється мало і на слух зміна [у] майже непомітна. У літературному мовленні нема звука [оу] як вияву фонеми <у>. Звук [оу] є виявом лише фонеми <о>. Він сприймається на слух і його легко ідентифікувати як представника фонеми <о>, а отже його позначення не є орфографічною проблемою, тому що такий звук позначається лише однією буквою – о. Нема вибору – нема проблеми. Але це стосується лише ситуації, коли мовець володіє літературною вимовою. У багатьох регіонах України вимова фонеми <о> в ненаголошеній позиції відрізняється від літературної, іноді дуже суттєво: вимовляється [у] навіть перед складом з наголошеним [о], наприклад: [ к у р ó в а ]. У такому разі вчителеві слід дбати про виправлення вимови учнів, а поки є такі відхилення, то позначення на письмі фонем і <о>, і <у> у слабкій, ненаголошеній, позиції треба розглядами як орфограми і відповідним чином перевіряти, як і позначення <е> та <и>, що буде з’ясовано пізніше.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

У **вправі 60** дітям пропонується, спираючись на заповнену таблицю, підсумувати знання, отримані на попередніх двох уроках.

Зазначимо, що орієнтування на слабку позицію звука в слові є однією з умов грамотного письма, а формування вміння визначати слабкі позиції голосних звуків безпосередньо в процесі письма є найважливішим завданням чергового етапу роботи в побудові свідомої орфографічної дії. Безумовно, цей етап вимагає часу і охоплює цілу низку уроків. Учитель повинен добре розуміти, що слід використовувати додаткові засоби мотивації для запису слів з позначенням орфограм слабкої позиції рисочкою, бо таке письмо не є поширеним. Крім того, дітям добре відомо, що дорослі не пишуть слова з рисочками на місці орфограми слабкої позиції. Учитель і учням, і батькам не раз повинен пояснювати різницю між обґрунтованими і необґрунтованими пропусками букв. Обґрунтовані пропуски букв – це пропуск орфограми слабкої позиції в разі, коли цього вимагає завдання і учням ще невідомий спосіб перевірки орфограми. Необґрунтовані пропуски – це такі пропуски букв, які не передбачені завданням і є наслідком недостатності сформованості в учнів дії контролю.

Учитель не нав’язує учням нову модель – запис слова з позначенням орфограми слабкої позиції рисочкою, а розгортає з ними навчальний діалог з приводу введення такої моделі (**вправа 61**). Діти аналізують міркування персонажів та висловлюють свої думки щодо їх правильності – неправильності. Насправді в наведених висловлюваннях Яринки, Петрика та Плямса висловлені різні учнівські стратегії відносно отримання нових знань і залучення їх до орфографічної дії. Можна говорити про наявність різних рівнів орфографічної компетентності (як складової комунікативної компетентності):

* Ігнорування свідомої дії письма (Петрик знає, що таке орфограма, але не спирається на нове знання, діє навмання, орфографічна компетентність відсутня).
* Неможливість виконання дії письма (Плямс та Яринка знають, що таке орфограма, але не знають способів роботи з орфограмами, припиняють дію, орфографічна компетентність на початковому рівні).
* Дія письма виконується умовно (Андрійко знає, що таке орфограма, але не знає способів роботи з орфограмами. Він намагається спиратися на нове знання і вводить умовне позначення для орфограми, орфографічна дія виконується умовно, наявна компетентність у виконанні орфографічної дії).

Запис слів з умовним позначенням орфограм слабкої позиції звука:

*Т\_л\_фон, хлоп\_ць, ч\_ремха, б\_реза, яс\_н, зош\_т.*

Радимо не забувати про словникову роботу.

*Телефон* – 1) вид зв’язку, що дає змогу передавати і приймати мовлення на відстані; 2) апарат для розмов за допомогою такого виду зв’язку; 3) номер, за яким здійснюється зв’язок.

*Хлопець* – дитина або підліток чоловічої статі.

*Черемха* – невелике дерево або кущ з рясними, зібраними в китиці запашними білими квітками й чорними їстівними ягодами.

*Береза* – білокоре дерево з тоненьким довгим гіллям і серцеподібним листям.

*Ясен* – високе дерево з перистим листям.

*Зошит* – зшиті аркуші чистого паперу в обкладинці для писання.

**Вправи 62 – 64** дозволяють учням повправлятися в побудові моделі слова, яка відображає наявність орфограм слабких позицій. Зазначимо, що, виконуючи ці вправи, учні для визначення орфограми в слові спираються на подану транскрипцію. Використання транскрипції є важливою умовою успішного формування в учнів уміння визначати слабкі позиції голосних звуків у слові.

Після читання тексту «Подорож Україною» таподальшоїбесіди про міста України у **вправі 62**, учні виконують у парах запис слів. Для організації цієї роботи вчитель проводить інструктаж:

1. Працюймо в парі, але кожний у своєму зошиті.
2. По черзі називайте міста і з’ясовуйте, чи є в цьому слові проміжний звук між [е] та [и] чи немає.
3. Кожен записує слова у своєму зошиті, позначаючи рисочкою орфограму слабкої позиції, якщо вона є.
4. Перевірте записи одне в одного. У разі незгоди спробуйте довести свою думку.

Одна пара може працювати біля дошки (на зворотному боці, щоб не відволікати увагу учнів від своїх робіт). Потім саме роботу цієї пари можна буде запропонувати для перевірки всім класом.

Приклад правильного запису:

*Вінн\_ця, Т\_рнóпіль, Коломúя, В\_рховúна, Ярéмче, Лýцьк, Ж\_тóм\_р.*

Пропонуючи для самостійної роботи вдома **вправу 63**, учитель проводить словникову роботу зі словами, поданими у вправі.

*Тістечко* – кондитерський виріб із здобного солодкого тіста з кремом.

*Батончик* – кондитерський виріб у формі палички.

*Зефір* – сорт фруктової пастили.

*Пиріг –* Печений виріб із тіста з начинкою.

*Пастила* – кондитерський виріб з протертих і зварених з цукром фруктів і збитих яєчних білків.

*Льодяник* – прозора тверда цукерка.

*Печиво* – кондитерські вироби з борошна.

*Шербет –* густа солодка маса, виготовлена з фруктів, кави, шоколаду з цукром, іноді з горіхами.

*Морозиво –* Заморожена солодка їжа з вершків, соку, ягід і т. ін.

**Урок за темою «Формування вміння виділяти орфограми слабкої позиції звука в процесі письма»**

Мета уроку: формувати орфографічну пильність – контрольно-оцінні дії під час запису слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички групової роботи («Вулик»).

**Вправа 65 – 66** для учнів є наступним щаблем у формуванні орфографічної дії. У них діти вже будуть визначати орфограми в словах і здійснювати буквений запис, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою, спираючись на почуте слово. Так у **вправі 65** записуються такі слова:

*В\_дм\_жáта, більч\_нята, м\_ш\_нята, пташ\_нята, т\_лятко.*

**Вправа 66** передбачає організацію парної роботи учнів. Учитель перед організацією дітей в пари просить їх дати відповіді на питання, запропоновані у вправі. Далі вчитель кожній парі роздає заздалегідь розлінований аркуш паперу формату А4 і надає інструкцію для парної роботи:

1. Об’єднайтеся в пари.
2. Розподіліть, хто за яке висловлювання відповідає.
3. Кожний по черзі записує на аркуші своє слово, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою.
4. Інший учень перевіряє зроблений запис.
5. По завершенні роботи пара вивішує свій аркуш на дошку.

Слід пам’ятати, що для знаходження орфограми слабкої позиції голосного звука учні повинні, перш за все, визначити місце наголосу. Для слів з фонемами <е>, <и> цей етап є обов’язковим.

Виконана робота матиме такий вигляд:

1. В\_рблюд.
2. В\_дмíдь.
3. Ол\_нь.
4. Ж\_рáфа.

 У четвертому реченні можливий і варіант: *ж\_рáф*.

**Вправа 67** спрямована на формування дії оцінки. Учні, прочитавши про те, як по-різному виконали те саме завдання Петрик, Яринка та Плямс, повинні з’ясувати, хто виконав завдання правильно. Щоб оцінити, учням треба співвіднести мету завдання, яке отримали Яринка, Петрик та Плямс, та їхні результати. Метою завдання було записувати слова, позначаючи орфограму слабкої позиції рисочкою. Тому правильно виконав це завдання лише Плямс. Той факт, що Яринка не припустилася помилки під час запису слова *земля* не означає, що Яринка виконала правильно завдання.

**У вправі 68** учнямпропонується спочатку списати текст за правилами списування, а потім перевірити роботу Петрика, об’єднавшись в групи («Вулик»).

Учитель інструктує учнів. Наприклад:

1. Працюйте в групі, але кожний у своєму зошиті.
2. Розподіліть між собою обов’язки. Ви зараз будете шукати помилки в роботі Петрика. Кожний учасник групи відповідає за одне речення. Кожний читає своє речення і виправляє помилки, якщо вони там є.
3. Після завершення кожним учнем своєї частини роботи спільно обговоріть результати і з’ясуйте, чи не пропустив хтось помилку.
4. Виправте помилки, які знайшли інші учасники групи, і запишіть у таблицю спільні результати роботи.

**Вправу 69** учитель пропонує дітямвиконати вдома самостійно.

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами ненаголошених звуків [е] та [и] в кінці слів»**

Мета уроку: виявити особливості вимови ненаголошених звуків [е] та [и] в кінці слів та можливості позначення їх по слуху; формувати орфографічну пильність – контрольно-оцінні дії під час запису слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички групової роботи («Учнівська рада»).

**Вправа 70** спрямована на виявлення орфоепічних норм вимови ненаголошених звуків [е] та [и] в кінці слів. У **вправі 71** учні відгадують загадки та записують відгадки, позначаючи орфограми слабкої позиції рисочкою. Кінцевий звук [и] у слові *бджоли* учні позначають по слуху. Правильний запис: *бджóли, віт\_р, ц\_бýля.*

**Вправа 72** виконується в групі («Учнівська рада»). Кожна група отримує аркуш паперу формату А3, який заздалегідь розліновано і поділено на дві частини («Шафа», «Комод»). Учитель просить дітей назвати намальовані речі і дає інструкцію щодо організації групової роботи.

1. Об’єднайтеся в групи.
2. Розгляньте малюнки та назвіть речі, які там намальовані .
3. Розподіліть речі між шафою та комодом, записуючи слова в два стовпчики.

Після завершення роботи кожна група вивішує аркуші на дошці.

Варіант виконання завдання:

*Шафа: кап\_люх, джемп\_р, ж\_лет.*

*Комод: джинси, чоботи, светр.*

**У вправі 73** пропонується розмова про літературну вимову.Такі розмови будуть періодично повторюватися. І такий тип вправ поступово стане регулярним у 2 класі. Перший раз вправа виконується разом з учителем. Далі така робота буде пропонуватися для групової роботи.

Читаючи діалог-сміховинку у **вправі 74,** учні обговорюють, що називається звертанням і як звертання виокремлюється в усному мовленні і на письмі. Далі учні списують діалог за правилами списування.

**Вправу 75** учні виконують самостійно вдома. Вони спочатку розфарбовують відповідні предмети, намальовані на сторінці зошита-посібника, а потім записують слова, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою: *окуляри, д\_ван, дят\_л, сани, л\_сиця, море, пів\_нь.*

**Урок за темою «Систематизація способів позначення звуків на письмі»**

Мета уроку: систематизувати наявні в учнів способи письма: по слуху (у разі відсутності орфограм), за правилом (орфограма «Велика літера»), умовно позначаючи орфограму рисочкою (орфограма слабкої позиції звука); формувати оцінні дії стосовно вибору способу письма та контрольні дії стосовно застосування способу; удосконалювати навички парної роботи («учень» - «учитель»).

У **вправі 76** учнямпропонується запам’ятати та записати з пам’яті уривок з вірша Т.Г Шевченко.

Правильний запис:

*Зацвіла в долúні*

*Ч\_рвона калúна,*

*Ніби засміялась*

*Дівч\_нка-д\_тина.*

Нагадуємо учителю про те, що діти, завжди записуючи речення, обов’язково підкреслюють усі орфограми, які на той час вони можуть виділити. У даному разі це: написання слова з великої літери на початку речення або початку рядку у віршованому тексті, написання слова через дефіс, окреме написання слів-помічників та слів-назв, пунктуаційні знаки в кінці речення або в середині. Така робота є складовою формування орфографічної пильності в учнів.

**Вправа 77** спрямована на систематизацію знань**.** Учні, прочитавши діалог Яринки та Андрійка, переходять до обговорення схеми, яку почав складати Плямс. Їм необхідно завершити роботу Плямса, використавши поданий у довідці матеріал. Результати своєї роботи вони можуть порівняти з повною схемою, наведеною в додатках в кінці зошита-посібника на с.47.

Далі, спираючись на уточнену схему, учні виконують **вправу 78.** Учні працюють в парі за типом «учень» - «учитель». Для організації парної роботи вчитель інструктує:

1. Працюйте в парі, але кожен у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто виконує роль учня, а хто – учителя в роботі з першими 4 словами. У роботі з наступними 4 словами – поміняйтеся ролями.
3. «Учень» визначає, до якого стовпчика слід записати слово і записує його, пояснюючи свою думку. «Учитель» вислуховує і погоджується або виправляє «учня».
4. Після погодження «учитель» та «учень» роблять відповідні записи в зошитах.

Робота в парі «учень» - «учитель» може бути продовженаі під час виконання **вправи 79.** Спочатку позмагавшись у промовлянні скоромовок, учні диктують одне одному скоромовки і перевіряють зроблені записи.

*З віття Вітя зл\_тів миттю.*

*Купив Кіндрат кап\_люх. Кап\_люх Кіндрату до вух.*

**Вправи 80, 81** пропонуються для самостійної роботи вдома за вибором.

**Урок за темою «Вправляння у виділенні орфограм слабкої позиції звука в процесі письма»**

Мета уроку: організувати роботу з вправляння у виділенні в словах орфограм слабкої позиції звука в процесі письма; формувати контрольно-оцінні дії стосовно дії письма; удосконалювати навички парної роботи («взаємоперевірка»).

**Вправа 82**. Поступово учні переходять від роботи з окремими словами до запису висловлювань. Ще з першого класу учням відомо, як знаходити межі слів навіть у тих випадках, коли два слова в потоці мовлення зливаються в одне – перед кожним словом завжди можна вставити ще одне слово, яке розширює чи уточнює зміст слова або висловлювання, а не перекручує його чи руйнує. Наприклад, висловлювання «У лісі пахне грибами» складається з трьох фонетичних слів («у лісі» звучить як одне трискладове слово: [ у л′ í с′ і ].), але в реченні налічується чотири слова як окремих мовних одиниць (перед словом «лісі» можна вставити слово з низки підхожих, наприклад: «у сусідньому лісі»). Учні знають, що слова у висловлюванні пов’язуються одне з одним часто за допомогою так званих слів-помічників (службових частин мови), але, мабуть, ще не знають, що слова-помічники зазвичай не мають самостійного наголосу і приєднуються до повнозначних слів, утворюючи в кожному випадку з ними так зване фонетичне слово. Таким чином, вимовлених слів як звукових єдностей у висловлюванні може бути менше проти слів як окремих мовних одиниць. Саме з цим пов’язана проблема визначення кількості слів у реченні.

Тепер, у другому класі, учні можуть дізнатися, що слово-помічник, приєднане в мовленні до слова-назви, утворює з ним єдине вимовне слово (фонетичне), з одним наголосом. Звідси випливає, що якщо слово-помічник містить проміжний між [е] та [и]звук, то вони на письмі мають орфограми. Саме на це і звертається увага учнів у ході виконання вправи.

Спочатку учням пропонується завершити вірш, який склав Плямс, відповідним рядком. Передбачається, що діти будуть шукати рядок, який римується до попередніх. Якщо діти на це не звертають увагу, то учитель спрямовує їхні пошуки. Далі постає необхідність записати обрану кінцівку. Але під час запису можуть виникнути різні точки зору стосовно позначення на письмі орфограми в слові-помічнику: *без* чи *б\_з*. Якщо таке питання учні не висувають самі, то учитель пропонує їм послухати діалог між Плямсом та Петриком. Далі учні вправляються у визначення орфограми слабкої позиції в словах-помічниках, виконуючи **вправу 83.** Працюючи з прислів’ями, важливо, щоб учні самі здійснювали роботу з пояснення їхніх значень та визначали, у яких ситуаціях їх уживають. Учитель лише доповнює або уточнює дитячі міркування.

Записані висловлювання:

*Головá б\_з рóзуму як ліхтáр б\_з\_ батарéйки.*

 *Сама в хáті – н\_ \_ дам рáди кош\_няті.*

У **вправі** 84 учні самостійно записують під диктування учителя текст, позначаючи орфограми слабкої позиції рисочкою. Після запису учні обмінюються зошитами і перевіряють роботу одне в одного, спираючись на записаний текст в зошиті-посібнику.

Правильно записаний текст:

*Пр\_йшлá осінь. Пол\_тіли на зéмлю л\_стóчки. Зібрáла Олéнка об\_рéмок та зробúла вінóчок. Стоїть та радіє. Гáрно вос\_ни!*

 **Вправа 85** виконується самостійно вдома.

 **Урок за темою «Вправляння у виділенні орфограм слабкої позиції звука в процесі письма»**

Мета уроку: організувати роботу з вправляння у виділенні в словах орфограм слабкої позиції звука в процесі письма самостійно побудованих речень; формувати контрольно-оцінні дії стосовно дії письма; удосконалювати навички групової роботи («Учнівська рада»).

Виконання **вправи 86** передбачається в групі (Учнівська рада»). Інструкція щодо її організації:

1. Об’єднайтеся в групи.
2. Прочитайте подані в транскрипції слова.
3. Порадьтеся, де записано форми слова, у якому відбулося позиційне чергування.
4. Позначте свій вибір позначкою – «галочка».

Правильний вибір: [вéсни] - [в*ιe*сна], [рушнúк] - [рушн*ιe*кú].

У **вправі 87** учням пропонується скласти розповідь про пригоди Плямса за поданими початком та сюжетними малюнками. Таке завдання стане регулярним для учнів. Учні роздивляються малюнки і обговорюють їх. Потім декілька учнів усно складає розповідь за малюнками. На цьому етапі учитель приймає усі дитячі пропозиції, виправляючи лише грубі граматичні помилки. Бажано з усіх варіантів остаточно вибрати один з 6 – 8 речень, який потім і буде записано.

Наприклад:

*Плямс йшов додому і наспівував пісеньку. Він думав про веселу зустріч з друзями. Тут до Плямса підбігло незнайоме щеня. Плямс привітався і запросив його в гості. Усе було готово до приходу друзів. А от і вони. Плямс пішов відчиняти двері. Щеня залишилося в кімнаті. Раді гості зайшли до кімнати. Але смачний пиріг їх не дочекався.*

До розповіді запропоновано два заголовки. Учні обирають той, який їм більш подобається. Далі учитель просить дітей записати назву і складену розповідь. Орфограми слабкої позиції треба позначати рисочкою.

**Вправа 88** пропонується для самостійного опрацювання вдома. Завдання вже знайоме учням по вправі 50.

**Хвилинка розваги** на с. 42 пропонує учням знов гру «Букви, струнко». Вона розвиває ідею попередньої гри, яка була спрямована на розуміння змісторозрізнювальної функції звуків (фонем). У цю гру учні грають за бажанням, коли в них є вільний час: на перерві або вдома. Учитель просто знаходить час підвести підсумки гри і виявити переможця.

Продовжується і робота з формування умінь самооцінювання. Після цього параграфу пропонується попрацювати з карткою №2. Робота розгортається так само, як і розгорталася з карткою №1. **Завдання 1** цієї картки включає запис під диктування тексту «Шафа з іграшками». Звертаємо увагу на те, що поки що добір слів до тексту не включає слів з орфограмами слабкої позиції звука. Такі слова з’являться в наступних текстах (картка №4 і далі). На даному етапі важливим є порівняння результатів виконання цього завдання в картках №1 та №2.

**Шафа з іграшками**

У Мар’янки ціла шафа з іграшками. На першій полиці вона розміщує ляльок. На другу кладе м’яч та ракетки. На третій стоять дзиґа та барабан.

А зверху на шафі мешкають слон Тім та кіт Пірат.

Записавши текст, кожний учень порівнює свій запис із зразком, який учитель надає на дошці, і виправляє помилки, якщо такі є. Щоб забезпечити синхронність у виконанні завдання, учитель кожне речення записує на дошці так, щоб можна було поступово для огляду відкривати одне речення. Після перевірки і виправляння своїх помилок кожний учень самостійно заповнює таблицю. Учитель не втручається в роботу з самооцінювання учня. Учень робить те, що може зробити самостійно.

Далі учитель пропонує перейти до виконання наступного завдання. Учитель просить учнів назвати слова, до яких надані малюнки на с. 7. Далі учитель говорить, що під малюнками дані 4 варіанти запису цих слів. Учні повинні прочитати кожний варіант, знайти правильний і поруч з ним у квадратику зробити позначку – поставити «галочку».

У **завданні 2** учні шукають серед поданих той рядок, де рисочкою познано усі орфограми слабкої позиції звука. Правильний запис подано у 4 рядку.

|  |
| --- |
| Календар, чер\_вик, дят\_л. Календар, черевик, дятел.  Кал\_ндар, ч\_р\_вик, дятел.Кал\_ндар, ч\_р\_вик, дят\_л.  |

Коли учні виконають завдання, учитель просить перевірити свою роботу. Для цього він пропонує на дошці номер правильного варіанту і просить дітей позначити + або –, чи правильно вони виконали завдання.

Учитель обробляє кожну дитячу роботу за критеріями, зазначеними у таблиці на с. 22.

**4.3. Виявлення в словах слабких та сильних позицій приголосних звуків. Запис слів з умовним позначенням орфограм слабких позицій**

**приголосних звуків**

Подальша робота з формування орієнтовної основи орфографічної дії пов’язана з виявленням учнями випадків позиційного чергування приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю (зазначимо, що позиційне чергування приголосних звуків, парних за твердістю-м’якістю, розглядатиметься в третьому класі). У ході чергового дослідження відбувається не лише усвідомлення того факту, що й під час позначення приголосних звуків на письмі буквами учні можуть натрапляти на орфограми слабкої позиції звука, а й практичне ознайомлення з фонетичними законами української мови.

В українській мові парні за дзвінкістю – глухістю приголосні звуки зазнають регресивної (вплив наступного звука на попередній) асиміляції (уподібнення) перед парними звуками, а саме: дзвінкі оглушуються перед глухими, а глухі одзвінчуються перед дзвінкими. Тобто відбувається позиційне чергування звуків, парних за дзвінкістю – глухістю. Пам’ятаймо, що про сонорні звуки не йдеться, вони не мають парних глухих і не зазнають асиміляції за глухістю. Сонорні звуки не вливають своєю дзвінкістю на попередні приголосні: глухі залишаються глухими, а дзвінкі – дзвінкими.

В одних випадках асиміляція звуків за дзвінкістю – глухістю послідовна, не знає винятків, а в інших – позиційне чергування виявляється лише в окремих ситуаціях (йдеться про літературну норму, а не діалектне розмаїття). Що стосується уподібнення за дзвінкістю, то це явище не має жодного винятку, тобто перед парним дзвінким приголосним може бути лише парний дзвінкий приголосний звук. Що ж стосується уподібнення за глухістю, то це явище непослідовне. Асиміляція за глухістю відбувається:

1. У корені слова оглушується лише звук [г] перед [к] і [т′] (такі позиції наявні в словах: кігті, нігті, легко, вогко, дігтяр, дьогтю та в їх змінах і похідних словах).

2. У префіксах:

а) Фонема <з> перед усіма глухими звуками представлена глухим звуком: [с] ([с к а ж ú ] ), [с′ ] ([ с′ ц′ і л ú т и ] ), [ш] ([ ш ч ú с т *ιe* т и]).

 б) Останній звук у префіксі <роз>- перед усіма глухими, крім [с], – це глухий звук. Дзвінкість зберігається в повільному темпі мовлення.

в) Останній звук у префіксі <без> у швидкому темпі мовлення – це глухий звук, а в повільному і нормальному – це дзвінкий звук.

У всіх інших випадках дзвінкі не зазнають оглушення (у кінці слова та перед глухим приголосним, крім зазначених вище ситуацій).

Орфоепічні знання, усвідомлення фонетичних законів мови сприяють розвитку фонематичного слуху в учнів. Розвинений фонематичний слух і усвідомлення орфоепічних норм є важливим підґрунтям для корекції мовлення учнів (як учителем або іншими учнями, так і самостійної), становлення в учнів літературної вимови й комунікативної компетенції в цілому. Це дуже важливо, у першу чергу, для учнів, сім’ї яких дома розмовляють не українською мовою. Не можна недооцінювати й вагомості таких знань та вмінь для україномовних дітей. По-перше, діалектне розмаїття стосується й вимови, по-друге, лише усвідомлення фонетичних законів забезпечить кожній дитині умови для формування орфографічної дії.

**Урок за темою «Орфограма слабкої позиції звука "Позначення звука [х] перед глухим"»**

Мета уроку: мотивувати до розширення знань та умінь зі звукового аналізу та орфографічної дії, розширити знання про фонетичні закони української мови (відсутність звука [г] в позиції перед звуками [к], [т′]; поширити знання про позиційне чергування звуків на приголосні звуки, виявити позиційне чергування приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю: позиційне чергування звука [г] зі звуком [х] перед звуками [к], [т′]; з’ясувати ознаки слабкої та сильної позиції приголосного звука; виявити орфограму слабкої позиції звука "Позначення звука [х] перед глухим"; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (позиційне чергування звука [г] зі звуком [х] перед звуками [к], [т′]); удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

**Сюжетна заставка.** Нагадуємо, що появі в учнів нового знання зажди передує організована учителем роботи з мотивації учнів до навчальної діяльності. Учитель не нав’язує учням роботу з новим матеріалом, а розгортає з ними навчальний діалог з приводу виявлення необхідності дізнаватися нового. У зошиті-посібнику № 2 на початку параграфа «Чи є орфограми слабкої позиції приголосних звуків?» подається діалог персонажів з приводу запису висловлювання, зробленого Петриком. Перед тим, як звернутися з учнями до діалогу персонажів, учитель пропонує учням записати висловлювання *Ласкава кішка, та гострі кігті.* Після запису вчитель запитує дітей, чи легко їм було зробити запис, чи не виникли якісь труднощі. Слід з’ясувати, у чому вони полягали. У разі, якщо ідеї, близькі до висунутих Петриком, Плямсом та Яринкою, виникли в самих учнів, то вчитель спирається на ці ідеї і спрямовує учнів на аналіз наявності позиційного чергування приголосних звуків (**вправа 1**). Читання діалогу персонажів (с. 3) є лише додатковим елементом у такому разі, бо навчальний діалог і відповідна мотивація до наступного дослідження вже відбулася. Якщо діти не висувають ніяких варіантів щодо позначення приголосних на письмі, то вчитель звертається до діалогу персонажів саме як до вагомого чинника розгортання самого навчального діалогу. Учні, вислухавши діалог, висловлюють свої думки з приводу визнання правоти того чи іншого персонажа і, таким чином, відбувається проблематизація позначення приголосних на письмі, хоча самі діти ніяких проблем не бачили, поки про проблеми не почали говорити персонажі.

Але, незважаючи на те, як саме буде відбуватися навчальний діалог (з ініціативи учнів або як реакція на висловлювання персонажів), принципово важливим у цьому діалозі є обговорення того, що ж учні розуміють під слабкою позицією звука, чи є в них поняття про слабку позицію (позиція, у якій представлена більша кількість звуків), чи вони мають уявлення про ознаки слабкої позиції голосних звуків (ненаголошений склад). Виконуючи **вправу 1**, учні підкреслюють у поданій транскрипції слів (записано по дві форми того самого слова) другі приголосні звуки. При цьому учитель привертає увагу дітей до того, що звуки [ г ] та [ х ] – це пара за дзвінкістю-глухістю.

[ к’ í г о т′ ] – [ к’ í х т′ і ]

[ в’ í х о т′ ] – [ в’ í х т′ і]

Лексична робота:

 *Кіготь –* 1)Гостре загнуте рогове утворення на кінцях пальців багатьох птахів і тварин; пазур. 2) тільки мн., спец. Залізний серпоподібний пристрій, що прикріплюється до взуття для вилізання на стовп або дерево.

*Віхоть* - 1) Жмут соломи, сіна тощо. 2) Жмут клоччя, шматок старої тканини тощо для миття й чищення чого-небудь.

Порівнюючи звуки, учні бачать, що пара звуків [ г ] – [ х ] при зміні слів зникла і замість двох різних звуків у словах наявний один і той самий звук – [х]. На питання, що сталося зі звуками, діти можуть, наприклад, так розмірковувати: «При зміні слова [к’ í г о т′] – [к’ í х т′ і] звук [г] замінився звуком [х], а при зміні [в’ í х о т′] – [в’ í х т′ і] звук [х] залишився. І тепер, замість пари [ г ] – [ х ], є просто звук [х] в обох словах».

Учитель допомагає учням свої міркування позначити на схемі, доповнивши схему поки ще частково, стрілочками:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | [г]\_\_ |   [ х ]\_\_ |  |  |
|  | [х]\_\_ |   |  |  |

Далі учні спостерігають за звуками-«сусідами» у підкреслених приголосних звуків і відзначають, що попередні голосні, як були так і залишилися під час зміни слова: звук [і] наявний в обох стовпчиках. А от наступні звуки зазнали змін – були голосні (звук [о]), а стали приголосні (звук [т′]). Постає питання, чи можна стверджувати, що відбулося позиційне чергування звуків. Так, дійсно, відбулося позиційне чергування, тому що змінилася позиція: замість наступних голосних після приголосних звуків з’явилися приголосні звуки. І там, де перед голосними було два різних звука [ г ] та [ х ], тепер у позиції перед приголосними є лише один звук [ х ]. Після цього можна завершити схему, указавши, що більша кількість звуків трапилися в позиції перед голосним звуком (сильна позиція), а менша кількість звуків – перед приголосним (слабка позиція). Відразу уточнюється, що перед глухим приголосним.

|  |  |
| --- | --- |
|  [г] ●  |  [х]  |
|  [х] ● |

На питання, чому саме зі звуком [х] чергується звук [г], а не з [с] або [ф], вони ж теж глухі звуки, учні можуть відповісти, якщо добре усвідомили, що таке парні приголосні за дзвінкістю-глухістю. В межах пари дзвінкі та глухі звуки різняться лише участю голосу в їхньому творенні, тому коли відбувається уподібнення за глухістю, то для попереднього звука це робиться саме за рахунок втрати «голосу».

Учням пропонується записати буквами слова:

кіготь – кігті, віхоть – віхті.

Звертаємо увагу вчителя на те, що діти пояснюють вибір букви для звуків у слабкій позиції тим, що в формах кіготь і віхоть є букви г та х на позначення звуків у сильній позиції. Пояснення може бути таке: «У формі слова кігті звук [х] я позначив буквою г, тому що у формі кіготь є буква г на позначення звука на тому самому місці у сильній позиції. У формі слова віхті звук [х] я позначив буквою х, тому що у формі віхоть є буква х на позначення звука у тому самому місці у сильній позиції». Букви на позначення звуків у сильній позиції помічаємо «дзьобиком», а у слабкій – рисочкою.

На дошці і в зошитах фіксується висновок стосовно наявності орфограми «Позначення звука [х] перед глухим» у вигляді схеми:

 [х]

 Г Х

Безумовно, у разі орфограми в слові в цьому місці не можна діяти по слуху.

Виконуючи **вправу 2,** учні розширюють свої уявлення про слабкі та сильні позиції звуків і наявність орфограм слабкої позиції звука. Тепер їм відомі сильні позиції голосних звуків (наголошений склад) та приголосних (перед голосним) та слабкі позиції (ненаголошений склад, глухий звук перед глухим звуком). Можна стверджувати, що позначення всіх звуків у слабкій позиції є проблематичним, слід завжди бути особливо уважним у цих випадках. Але саме позначення голосного звука, проміжного між [е] та [и], в ненаголошеному складі та приголосного звука [х] перед глухим приголосним ми будемо називати орфограмами, бо їх позначення завжди пов’язано з вибором букви (е чи и, г чи х).

Робота з орфограмою «Позначення звука [х] перед глухим приголосним» пропонується у **вправі 3**. Слід узяти до уваги, що учням подається дещо спрощений варіант наявності слабкої позиції – перед глухим приголосним. Насправді оглушення відбувається лише перед [к] і [т′]. Перед іншими глухими приголосними можливий дзвінкий [г]: [ б’ í г т и]. У зошиті-посібнику не подаються слова з дзвінким [г] перед глухим. Ця ситуація буде уточнена далі.

Лексична робота:

*Дігтярне мило* – таке, що має домішки дьогтю. Використовується в лікарських цілях. (Звертаємо увагу вчителя на те, що робота з лексичним значенням слова *дьоготь* буде розгорнута у вправі 6).

*Крихкий –* який легко кришиться, розсипається.

Очікуваний запис: гóстрі ні\_ті, ді\_тярне мúло, л\_ \_ кúй віт\_р, кр\_ \_кúй лід. Нагадуємо про дотримання дітьми вимоги щодо обов’язкового розставляння наголосу в словах під час їхнього запису. Це робиться як додаткова контрольна дія за орфограмами слабкої позиції голосного звука.

Звертаємо увагу, що дуже часто учні, які знають, яка буква пишеться в слові на місці тієї чи іншої орфограми намагаються написати саме букву. У такому разі вчитель повинен звернути увагу учнів (а також батьків), що на цьому етапі успішними учнями є такі, які вміють знаходити орфограми слабкої позиції в словах, а для цього слід робити особливий запис слова – з позначенням орфограм слабкої позиції рисочкою.

 Пошук слів з позиційним чергування приголосних у позиції перед глухим здійснюється учнями під час виконання **вправи 4**. Учитель пропонує учням виконувати завдання в парі, щоб мати можливість погодити свої думки. Учні, працюючи в парі, виписують слова: кі\_ті, ле\_ко, во\_кого. Слово [х*ιe* жак] подано для того, щоб учні не діяли за аналогією (виписували всі слова, де трапився звук [х]), а виконували завдання на основі дії оцінки.

Звертаємо увагу вчителя на те, що текст у цій вправі включає різні за метою та емоційним забарвленням речення. Це дає змогу попрацювати над умінням учнів читати розповідні (окличні та неокличні) та питальні (окличні та неокличні) речення з відповідною інтонацією.

Лексична робота:

*Вогкий* – який містить вологу; просякнутий, насичений вологою; сирий.

**Вправа 5** виконується самостійно вдома.

**Урок за темою «Орфограма слабкої позиції звука "Позначення звука [х] перед глухим"»**

Мета уроку: формувати орфографічну пильність – уміння визначати орфограми слабкої позиції (звук [х] перед глухим приголосним; голосний звук, проміжний між [е] та [и]) та записувати слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички групової роботи з метою вдосконалення дії контролю («Вулик»).

Вправи 6 – 11 дозволяють учням повправлятися в пошуку слів з орфограмами слабкої позиції звука (звук [х] перед глухим приголосним; голосний звук, проміжний між [е] та [и]). Виконуючи **вправу 6,** учні спочаткупрослуховують текст та відповідають на низку питань:

Що таке дьоготь?

Із чого його виготовляють?

Як його використовували в давнину?

Яке значення має вислів «ложка дьогтю»?

Як використовують дьоготь у сучасному виробництві?

Після обговорення змісту прослуханого тексту, учні записують під диктування прислів’я, позначаючи орфограму слабкої позиції звука рисочкою.

 Лóжка дьó\_тю псує бóчку мéду.\_

У **вправі 7** учням пропонується дібрати до слів-назв предметів слова назви-ознак, тобто утворити сполучення слів і записати їх, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою. Звертаємо увагу вчителя на те, що термін «словосполучення» не використовуються.

Лексична робота:

*Мерехтіння* – дія за значенням мерехтіти, тобто світити тремтливо, нерівно (про світло); блимати, мигтіти.

Робота виконується в групах, об’єднаних за типом «Вулик». Одна група працює на зворотному боці дошки. Інструкція до групової роботи:

1. Працюймо в групі, але кожний у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто за яке слово-назву предмета відповідає.
3. Кожний шукає до свого слова-назви предмета відповідне слово-назву ознаки, визначає олівцем слабкі позиції звуків (і голосних, і приголосних!). Інші вислуховують і погоджуються або виправляють.
4. Після погодження всі роблять відповідний запис сполучення слів, позначаючи орфограми слабкої позиції рисочкою в зошитах.

Очікуваний запис:

Л\_ \_ кúй м\_тéл\_к, пу\_кúй п\_ріжóк, во\_кá з\_мля, слабкé м\_р\_ \_тіння.

Після завершення роботи учні вислуховують презентацію результатів роботи групи, яка працювала біля дошки, порівнюючи зі своїм записом. У разі незгоди йде обговорення. Група, яка знайшла усі орфограми, отримують перехідний вимпел «Найкращі знавці орфограм».

Для мотивації письма під диктування тексту із **вправи 8** учительпропонує учням перевірити, хто вже працюючи самостійно помітить усі відомі орфограми (межі речення, розділові знаки, окреме написання слів-помічників із словами-назвами, орфограми слабкої позиції звука). Учитель спочатку читає виразно учням вірш, обговорює значення слів *різнобарв’я* та *палахкотить,* пропонує повторити з пам’яті, потім переходить до диктування. В останньому реченні учитель звертає увагу дітей на кому після слова *летить* та запис слова *промінцем* з великої літери.

Лексична робота:

*Різнобарв’я* – те саме, що різнобарвність. Про різнобарвність йдеться, коли щось має неоднаковий колір, різне забарвлення.

 *Палахкотіти -* випромінювати яскраве, звичайно нерівне світло (зоря палахкотить, палахкотять вогні електрики) або виділятися яскравим кольором, забарвленням (палахкотять прапори на стадіоні, палахкотить оберемок квітів).

Очікуваний запис:

У різнобáрв’ї всé пала\_котúть.\_

Соловéй щ\_бéче людям сóло\_

Літо на\_ м\_тéл\_ку л\_тúть,\_

Промінцéм торкáюч\_сь навкóла.\_

**Вправа 9** спрямована на розгортання навчальної дискусії. Учні вислуховують текст, у якому містяться різні точки зору на запис слова [*х т о*]. Яринка вважає, що орфограму в слові слід позначити рисочкою: \_то. Андрійко пропонує писати слово, позначаючи усі звуки буквами, якщо знаєш, як слово пишеться. Андрійко говорить про дуже важливу річ – тренування пам’яті. Але Яринка теж говорить про дуже важливі речі – уміння знаходити орфограми. Тому права Яринка, правий Андрійко. Учні можуть погодитися і з Яринкою, і з Андрійком. Головне, якщо погоджуватися з Андрійком, то треба тоді не забувати підкреслювати орфограму: хто.

**Вправи 10 та 11** пропонуються для самосійного опрацювання вдома.

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед глухими»**

Мета уроку: розширити знання про фонетичні закони української мови (вимова дзвінких і глухих приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед глухими приголосними); удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (вимова приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед глухими приголосними) та під час запису слів з умовним позначенням орфограм слабкої позиції звука; удосконалювати навички парної роботи з метою вдосконалення дії контролю («Учень - учитель»).

**Вправа 12**  дозволяє учням узагальнити роботу з приголосними, парними за дзвінкістю-глухістю, у позиції перед глухим приголосним і зробити висновок, що лише позначення звука [х] перед глухим приголосним є орфограмою слабкої позиції звука. Виконуючи завдання, учні бачать, що парні за дзвінкістю-глухістю приголосні [з], [с], [ж], [ш], під час зміни позиції не зазнають позиційного чергування:

багато [ к а з ó к ] – є [ к á з к а ]

багато [ к á с о к ] – є [ к á с к а ]

багато [ д′ í ж о к ] – є [ д′ í ж к а ]

багато [ к’ í ш о к ] – є [ к’ í ш к а ]

Робиться висновок, що всі звуки, крім звука [х], перед глухим приголосним, можна позначати по слуху.

У **вправі 13** учні тренуються (особливо ті учні, для яких українська мова не є рідною) в літературній вимові слів, де є збіг приголосних: [зк], [ск], [жк], [шк].

Лексична робота:

*Тишком-нишком* – 1) тихо, без шуму; 2) непомітно, крадькома.

**Вправа 14.** Учні працюють у парі.Парна робота організовується за типом «учень» – «учитель». Для розгортання парної роботи надається така інструкція:

1. Працюймо в парі, але кожний у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто виконує роль учня, а хто вчителя з першим реченням.
3. Учень замінює в реченні слово *немає* на слово *є* і змінює відповідно інші слова в реченні. Учитель вислуховує і погоджується або виправляє учня.
4. Учень записує речення в своєму зошиті, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою. Інші орфограми підкреслює.
5. У роботі з наступним реченням обміняйтеся ролями.

Правильно виконана вправа:

1. У \_ мóрі є рúбки.\_
2. У \_ кнúзі є відгáдки.\_
3. У \_ стола є три ніжки.\_
4. Біля будúнку є грядки.\_

*Примітка.*

В українській мові є два слова-помічники з однаковим значенням – в та у, які треба вибирати залежно від звукового оточення. На початку речення перед приголосним може бути лише слово-помічник (прийменник) у, а не в. Під час перевірки завдання слід цю проблему з’ясувати. Інша річ, коли ці слова-помічники трапляються в середині речення. Але про це мова буде йти далі.

Виконуючи **вправу 15,** учні під диктування учителя записують діалог.Учитель нагадує про правила оформлення діалогу на письмі: кожна репліка пишеться на новому рядку і виокремлюється тире.

Очікуваний запис:

* Мамо!\_ У ­\_ діжку з\_ квáсом мúша впáла!\_
* Чи ти її вúтяг?\_
* Я вкинув у\_діжку кішку.\_ Н\_хáй вонá мúшу з’їсть!\_

Можна продовжити спостереження за вибором у реченні слів-помічників *у* та *в*. Учні можуть відзначити, що в середині речення коли попереднє слово закінчується на приголосний звук, а наступне починається теж з приголосного, то обирається слово-помічник *у*: вкинув у\_діжку.

**Вправа 16** пропонується для самостійної роботи в дома. Особливістю завдання є те, що учням, крім вже знайомої роботи зі списування тексту, необхідно ще з’ясувати, скільки часу вони витратили на виконання такого завдання.

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед глухими»**

Мета уроку: формувати орфографічну пильність – уміння визначати орфограми слабкої позиції (звук [х] перед глухим приголосним; голосний звук, проміжний між [е] та [и]) та записувати слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички групової роботи з метою спільного обговорення («Учнівська рада»).

**Вправа 17.** Учитель може запропонувати учням позмагатися за звання «Найкращий знавець орфограм слабкої позиції звука». Він диктує слова, а учні, кожний у своєму зошиті, записує слова, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою. Правильно виконана вправа: Ні\_ті, ві\_ті, дубкú, ліскú, кі\_ті, місткú, рядкú.

**Вправа** 18 зовні має творче спрямування, бо учні будуть шукати риму до того чи іншого слова. Але зазначимо, що більшість завдань у системі розвивального навчання – творчі, бо будь-яке дослідження – це й є творчість. Для виконання вправи актуальним є добір до слів *шубка* та *книжка* лише таких римованих слів, у яких перед [к] є дзвінкий приголосний, тобто слова повинні закінчуватися на [ б к а] і [ж к а ], а саме: *трубка, голубка, грубка, доріжка, ніжка.*

Крім усього вищезазначеного, можна звернути увагу дітей на вибір у реченні слів-помічників *у* та *в.* У тексті М.Носова в реченні «А в тебе здібності є?» можна попросити дітей визначити, який попередній звук трапився перед словом-помічником *в*. Діти відзначають, що це був голосний звук. Можна зробити ще один висновок: слово-помічник *в* в середині речення обирається тоді, коли попереднє слово закінчується на голосний звук, а наступне починається на приголосний (але не на *в, хв, ф*).

**У вправі 19** учням пропонується попрацювати зі значенням прислів’їв. Учитель вислуховує думки учнів, спрямовує обговорення на виявленняконтексту, коли є доречними ці прислів’я. Два прислів’я, які найбільш зацікавили учнів, діти записують під диктування учителя або з пам’яті.

**Вправа 20.** Групова робота розгортається за типом «Учнівська рада». Перед тим, як діти почнуть у групах виконувати завдання, учитель роздивляється малюнки до вправи і хором з дітьми називає намальовані предмети. Далі учитель інструктує:

1. Об’єднайтеся в групи та обговоріть, на якому рядку затранскрибовано правильну вимову слів. .
2. У разі погодження поставте на відповідному рядку умовну позначку.
3. Домовтеся, хто з групи буде презентувати результат обговорення, тобто доводити, чому саме група обрала той рядок, а не інший.

Правильний запис подано у третьому рядку:

 [ к’ í х т′і], [ л ó ж к а ], [ п р á с к а ].

Пояснення, на яке можна очікувати: «Ми обрали третій рядок, тому що в слові [ к’ í х т′і] перед глухим відбувається позиційне чергування – дзвінкий [г] чергується з [х], у слові [л ó ж к а] перед глухим вимовляється дзвінкий,

[л ó ш к а] – так по-українські неправильно говорити, це так правильно російською, а в слові [п р á с к а] – перед глухим вимовляється глухий,

[п р á з к а] – так неправильно говорити або це назва якогось іншого предмета, не того, що намальований».

**Вправи 21 і 22** учитель пропонує учням для самостійного опрацювання вдома.

Очікуваний запис до заданих головоломок:

Ягі-д-ка, знахі-д-ка, зага-д-ка. Кру-ж-ка, сте-ж-ка, ло-ж-ка.

Створені головоломки:

Ши-ш-ка, до-ш-ка, воло-ш-ка.

Соло-д-ко, рі-д-ко, шви-д-ко.

Са-д-ки, ду-б-ки, зу-б-ки.

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед глухими»**

Мета уроку: формувати орфографічну пильність – уміння визначати орфограми слабкої позиції (звук [х] перед глухим приголосним; голосний звук, проміжний між [е] та [и]) та записувати слова з умовним позначенням орфограми слабкої позиції; удосконалювати навички парної роботи з метою вдосконалення дії контролю (взаємоперевірка).

**Вправа 23.** Під час запису слів, запропонованих для словесного портрета, учні можуть обирати різну послідовність: усе залежить від того, як вони будуть «малювати» портрет. Вони можуть почати зі слова *обличчя*, а можуть – *тіло*.Не слід нав’язувати учням послідовність запису слів.Головне, перевірити, чи всі орфограми слабкої позиції помічені рисочкою: *оч\_нята, нос\_к, тіло, борідка, вушка, рот\_к, ніжки, ручки, ні\_ті,*  *обличчя.* Зазначимо, що не виключається, що деякі слова діти можуть запропонувати записати без рисочок. Наприклад, слово *нігті* уже багаторазово писалося. Не слід заперечувати. Про це вже йшлося у вправі 9, але якщо діти самі не подають такої пропозиції, то і поспішати не треба. Якщо ж пропозиція від дітей поступила, то обов’язково з’ясуйте, чи немає в класі тих, хто сумнівається в тому, що слово пишеться з буквою г. Якщо такі учні є, то запропонуйте їм писати це слово з рисочкою на місці орфограми. Решті учнів, які не сумніваються, нагадайте, що орфограму слід підкреслити.

**Вправа 24.** Перед тим, як учні будуть виконувати завдання, тобто записувати слова в два стовпчики, учитель з’ясовує, чи значення всіх слів зрозуміле учням. Слово *прудко* може викликати труднощі.

Лексична робота:

*Прудко* - про якусь дію, рух, що мають велику швидкість, прискорений темп; стрімко.

Парна робота під час виконання цієї вправи пропонується з метою вдосконалення дії контролю: кожний учень самостійно виконує завдання, а потім учні обмінюються зошитами для взаємоперевірки. Учитель інструктує:

1. Об’єднайтеся в пари, але працюйте кожний у своєму зошиті.
2. Самостійно виконайте завдання: запишіть слова у два стовпчики. У перший стовпчик запишіть слова з орфограмами, позначаючи їх рисочкою. Слова без орфограм запишіть у другий стовпчик.
3. Після завершення роботи обміняйтеся зошитами та перевірте роботу одне одного.
4. Обговоріть результати перевірки.

Правильно розподілені слова:

Г\_рбáрій корóбка

л\_ \_кúй вúгадка

крú\_та чáшка

б\_різка ліжко

вó\_ко прýдко

**Вправа 25.** Радимо звернути увагу учнів на назву королівства *Будьласка*. Це назва королівства, тому пишеться з великої літери. Але це вигадана назва і тому, на відміну від написання будь ласка, пишеться як одне слово. У звичайному значенні – це два слова: будь ласка. Добре було б після виконання вправи провести бесіду, у ході якої розповісти учням про те, що під час спілкування доречним є поєднання парами слів *будь ласка* і *спасибі*, *дякую* і *прóшу* (саме та вони «дружать»). Зверніть увагу: *прошý* (прохаю) і *прóшу* (запрошую і ввічливе слово).

**Вправу 26** учні виконують самостійно вдома.

Правильний запис:

Біля яру,\_ біля стежки

Одягла в\_рба с\_режки.\_

Зазначимо, що слова *верба* і *сережк*и можуть бути записані без рисочок, але тоді в них повинні бути підкресленими букви: верба, сережки. Саме рисочки на місці орфограм або такі підкреслення свідчать про наявність контролю щодо дії письма.

**Урок за темою «Орфограма слабкої позиції приголосних звуків "Позначення парного дзвінкого приголосного звука перед парним дзвінким"»**

Мета уроку: розширити знання про фонетичні закони української мови (вимова дзвінких приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед дзвінкими приголосними, відсутність глухих приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед дзвінкими приголосними ), виявити ознаки ще одної слабкої позиції приголосного звука; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (вимова дзвінких приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед дзвінкими приголосними) та під час запису слів з умовним позначенням орфограм слабкої позиції звуків; удосконалювати навички групової роботи з метою вдосконалення дії контролю («Вулик»).

У **вправі 27** учні продовжують аналізувати фонетичні умови позиційного чергування приголосних звуків. Тепер їхня увага привертається до позиції «парний дзвінкий перед парним дзвінким». Учитель просить дітей записати під диктування речення: *У школі працює секція вільної [б о р о д′ б ú].*

Далі вчитель переглядає зроблені дітьми записи і варіанти виносить на дошку. Потім додає варіанти, які запропонували Петрик та Андрійко. Вислуховуючи думки реальних учнів (або зачитуючи висловлювання персонажів), учитель спрямовує розмову на те, що необхідно розібратися з приголосними парними звуками в позиції перед дзвінким приголосним.

Саме для цього діти і повинні будуть попрацювати зі словами, поданими в транскрипції, підкресливши в них збіг приголосних звуків.

[ б о р о д′ б á] [ к о з′ б á] [р′ у ґ з á к]

[ х о д′ б á] [ р′ і з′ б á] [з *ιe* ґ з á ґ]

 Учні бачать, що в позиції перед дзвінким приголосним у словах української мови вимовляється дзвінкий парний приголосний, у цій позиції не трапляється глухий парний приголосний. Виявлення такої обмеження – це ознака того, що знайдена нова слабка позиція приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю. Звідси випливає, що позначати парний приголосний звук (він може бути лише дзвінким) у позиції перед дзвінким приголосних по слуху не можна, тобто учні відкривають ще одну ознаку орфограми слабкої позиції.

Виконуючи **вправу 28,** яка аналогічназа завданням до вправи 2 цього зошита-посібника, учні розширюють свої уявлення про слабкі та сильні позиції звуків і наявність орфограм слабкої позиції звука. Їм відомі сильні позиції голосних звуків (наголошений склад) та приголосних (перед голосним), тепер вони уточнюють перелік слабких позицій звуків, а саме приголосних: глухий звук перед глухим звуком, дзвінкий звук перед дзвінким звуком.

**Вправа 29** спрямована на формування вміння знаходити орфограми слабкої позиції звука в словах. Таке вміння фіксується в позначенні орфограм слабкої позиції звука рисочкою. Діти, які записують слова, позначаючи всі орфограми слабкої позиції звука рисочкою, – це дійсно знавці орфограм слабкої позиції.

Очікуваний запис:

Міськúй во\_зал, важкúй рю\_зак, с\_стрина про\_ьба, с\_діти на прú\_ьбі.

Лексична робота:

*Призьба* - земляний насип вздовж стін хати знадвору.

У **вправі 30** учням пропонується працювати в групі («Вулик»). Завдання на перевірку роботи Петрика вже знайоме учням по попередній роботі (див. наприклад, вправу 68 зошита-посібника №1).

Учитель інструктує учнів.

1. Працюйте в групі, але кожний у своєму зошиті.
2. Ви зараз будете шукати помилки в роботі Петрика. Розподіліть між собою речення. Кожний учасник групи відповідає за одне речення. Кожний читає своє речення і виправляє олівцем помилки.
3. Після завершення кожним учнем своєї частини роботи спільно обговоріть результати і чи не пропустив хтось помилку.
4. Виправте помилки, які знайшли інші учасники групи, і запишіть у таблицю спільні результати роботи.

**Вправа 31** пропонується для самостійного опрацювання вдома.

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед сонорними»**

Мета уроку: розширити знання про фонетичні закони української мови (вимова і глухих, і дзвінких приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед сонорними приголосними), конкретизувати поняття про сильну позицію звука, виявити нові ознаки сильної позиції для приголосних звуків; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (вимова приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, перед сонорними приголосними) та під час запису слів з умовним позначенням орфограм слабкої позиції звуків; удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

Виконуючи **вправу 32** учні уточнюють своє розуміння сильної позиції звуків і знаходять нові ознаки сильної позиції приголосних звуків: перед сонорним.

Учитель просить дітей записати під диктування скоромовку: [л *ιe* л á с′ а

з л ú в а н а с л ú в у].

Учитель переглядає зроблені дітьми записи і варіанти (якщо вони є) виносить на дошку. Скоріше за все в усіх учнів записано буде однаково. Потім учитель додає варіанти, які запропонували Яринка та Андрійко. Важливо привернути увагу учнів до того, що виявлена нова позиція для приголосних звуків – позиція перед непарним дзвінким приголосним. Учитель надає дітям довідку, що непарні дзвінкі звуки [л], [л′] [м], [м’] [н], [н′] [р], [р′], [в], [в’] та звуком [й] називаються сонорними. Необхідно розібратися, позиція перед сонорним для парних приголосних звуків – це сильна чи слабка позиція.

Щоб знайти відповідь на це питання, діти працюють зі словами, поданими в транскрипції, підкреслюючи приголосні звуки, які трапилися перед сонорними.

[ т в’ і р] [б р á т и]

[ д в’ і р] [п р á т и]

Саме той факт, що перед сонорними звуками трапляються і дзвінкі, і глухі приголосні, є ознакою того, що позиція парного приголосного перед сонорним приголосним – це сильна позиція. Якщо це сильна позиція, то приголосні звуки, які трапилися у цій позиції, можна позначати по слуху.

У **вправі 33** учням пропонується повправлятися в пошуку сонорних звуків у словах. Робота організується в парах з метою спільного обговорення.

Виконуючи **вправу 34,** якааналогічназа завданням до вправ 2, 28 цього зошита-посібника, учні розширюють свої уявлення про слабкі та сильні позиції звуків і наявність орфограм слабкої позиції звука. Тепер вони уточнюють перелік сильних позицій звуків, а саме приголосних: приголосний перед голосним, приголосний перед сонорним.

У **вправі 35** учням пропонується записати слова під диктування. Учитель може організувати виконання цього завдання і як самостійну роботу учнів, бо слова подані в транскрипції. Учні записують слова буквами, а у разі натрапляння на орфограми – позначають їх рисочками.

Правильний запис:

1. Зірка, кáзка, ко\_ьбá, знання.
2. Дірка, вýдка, хо\_ьбá, дрýзі.
3. Ґáва, во\_зáл, ґвалт.

Нагадуємо, що в словах *косьба, ходьба, вокзал* деякі учні можуть позначити орфограми буквами. Учитель не відкидає такої можливості, але не вимагає від учнів, щоб вони це робили. Ті, хто не пам’ятають, як пишуться ці слова, пишуть їх з умовним позначенням орфограми рисочкою. Але ті учні, яка знають, як правильно писати ці слова, обов’язково підкреслюють орфограми: *косьба, ходьба, вокзал.*

 **Вправа 36** спрямована на роботу з розвитку діалогічного мовлення учнів. Діти, об’єднавшись у пари, складають уявний діалог з Плямсом біля бібліотечної полиці.

Наприклад:

* Привіт, Плямсе!
* Добрий день!
* Допоможи мені відшукати «Пригоди Незнайки».
* Я її тільки що поставив на полицю. Я її прочитав. Така цікава книжка. Десь вона тут близько. Зараз знайду. Ось вона.
* Дякую! А я думав, що до вечора буду шукати.
* Радий був допомогти!

Самостійно утворений діалог учні записують, позначаючи орфограми слабкої позиції рисочкою.

**Вправа 37** пропонується для самостійного опрацювання вдома.

Очікуваний запис:

|  |  |
| --- | --- |
| Носáтий М \_кúта,\_Д \_р \_в’яна свúта,\_Де нóсом пров\_дé,\_Там доріжку прокладé.\_ | Мáю плáття з\_л\_нéньке,\_Гнýчкі, ніжні віти,\_ Білу корý, стан тонéнький,\_Як я звýся,\_ діти? |

**Урок за темою «Вимова та позначення буквами приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, у кінці слів»**

Мета уроку: розширити знання про фонетичні закони української мови (вимова дзвінких і глухих приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, у кінці слова), конкретизувати поняття про сильну позицію звука, виявити нові ознаки сильної позиції для приголосних звуків; удосконалювати контрольно-оцінні дії під час звукового аналізу (вимова і дзвінких, і глухих приголосних звуків, парних за дзвінкістю-глухістю, у кінці слова) та під час запису слів з умовним позначенням орфограм слабкої позиції звуків; удосконалювати навички групової роботи з метою спільного обговорення.

**Вправа 38.** Завершальним кроком в усвідомленні поняття сильна та слабка позиція звуків, парних за дзвінкістю – глухістю, для учнів є аналіз позиції кінця слова. Учитель просить дітей записати під диктування прислів’я: *Старий [друг] кращий за нових [двох].* Учитель переглядає зроблені дітьми записи, і варіанти (якщо вони є) виносить на дошку. Скоріше за все, у всіх учнів записано буде однаково, хоч не виключаються варіанти. Потім учитель додає варіанти, які запропонували Яринка та Андрійко. Учням пропонується з’ясувати, чи є виявлена нова позиція для приголосних звуків – позиція в кінці слова – сильною позицією, як думає Андрійко. Учні проводять спостереження за кінцевими приголосними звуками в поданих словах і виявляють, що в кінці слова трапляються і дзвінкі, і глухі парні приголосні звуки.

[ т а з ] [ к у т ] [ д у б ]

[ л′ і с ] [ д′ і д ] [ с у п ]

Спостереження учнів учитель підкріплює висновком, який зафіксовано у зошиті-посібнику, що в кінці слів вимовляються і дзвінкі, і глухі парні приголосні. Такий висновок дозволяє перейти до розгляду питання, а чи є ця позиція сильною. У дітей уже є чималий досвід роботи з сильною позицією для парних приголосних звуків: у сильній позиції і перед голосним, і перед сонорним парні за дзвінкістю-глухістю приголосні не мали обмежень, траплялися і дзвінкі, і глухі звуки. Відповідь, яку дають діти (наприклад, «так, це сильна позиція, бо в кінці слова ми чуємо стільки ж звуків, що й перед голосним»), дозволяє запитати їх про те, а чи можна приголосні звуки в кінці слова позначати по слуху. Урозуміння того, що сильна позиція – це позиція, коли на звуки не накладаються ніякі обмеження (ніщо не впливає: ні сусіди, ні наголос), і тому в сильній позиції проявляються всі голосні або приголосні звуки і виконують свою змісторозрізнювальну роль, проявляється в тому, що учні свідомо стверджують можливість позначати звуки в сильній позиції – у кінці слова - по слуху.

Усе в цьому випадку з орфографією буде гаразд, але за однієї умови, що учні володіють орфоепічним мовленням. Слід брати до уваги, що в певних регіонах України це не так. Оглушення в кінці слова часто спостерігається в мовців південно-західної та східної частини країни. Учителеві треба приділяти багато уваги роботі з формування орфоепічного мовлення учнів.

**Вправа 39** спрямована на відпрацювання, в першу чергу, орфоепічних норм, хоча звертається увага й на граматичні норми. Більшість поданих у вправі слів дуже схожі за своєю вимовою до російських. Слід звернути на це особливу увагу учнів, які дома розмовляють російською мовою, і визначити відмінності:

|  |  |
| --- | --- |
| Українська мова | Російська мова |
| [ с′ н′ і г ] | [ с′ н′ э к ] |
| [ х л' і б ] | [ х л' э п ] |
| [ в у ж ] | [ у ш ] |
| [ м и ш а ] | [ м и ш ] |
| [ б е й дж ] | [ б э й ч ] |

Особливо така робота важлива для російськомовних учнів, які звикли, за орфоепічними нормами російської мови, «оглушувати» кінцевий парний приголосний. Важливо з’ясувати з дітьми і різні граматичні форми слова *миші* (мн.) в українській і російській мовах: *миша* (укр..) и *мышь (*рос.). Звертаємо увагу вчителя на необхідність лексичної роботи. Учитель запитує учнів, чи усі слова їм зрозумілі. У разі, якщо всі учні говорять, що їм усе зрозуміло, учитель просить вибірково пояснити значення слів Плямсові.

Лексична робота:

Порт – ділянка берега водойми разом з прилеглою водною площею, спеціально обладнана для стоянки суден, вантажно-розвантажувальних та ін. робіт (морський порт, річковий порт).

*Гарбуз –* 1) городня сланка рослина, яка має стебло, стовбур і гілки, що стеляться по землі, з великими круглими або овальними плодами; 2) плід цієї рослини.

*Трап* – сходи або драбина на судні, приставна драбина для входу в літак і виходу з нього.

*Ґедзь* – велика муха, що живиться кров'ю тварин і соком рослин.

*Кравець* – фахівець із пошиття одягу.

*Бейдж* (= бедж, бейджик) – бирка, невеличка картонна, пластикова, металева картка з даними про її носія (прізвище, ім’я тощо), яку кріплять на одяг або вішають на шию з метою, щоб незнайомі люди, наприклад, могли спілкуватися.

Очікуваний запис:

Сніг, птах, горóд, порт, гарбуз, матрос, хліб, трап, вуж, миша, ґедзь, кравець, бейдж, калач.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* У слові [ с' н' і г ] також є орфограма слабкої позиції, але не за дзвінкістю – глухістю, а за твердістю – м’якістю. Ця орфограма буде аналізуватися учнями в третьому класі. А поки що звертаємо увагу дітей на те, що не кожна м’якість приголосного позначається на письмі. Далі учні вчитимуться списувати тексти не лише з вивченими орфограмами, а й тими, що не розглядалися. Такій роботі буде сприяти алгоритм списування. Зіставлення орфоепічного та орфографічного прочитання навіть дасть змогу виявити ті невивчені орфограми, у яких написання не збігається з вимовою.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**Вправа 40** виконується аналогічнодо вправ 2, 28 цього зошита-посібника. Учні розширюють своїх уявлення про слабкі та сильні позиції звуків і наявність орфограм слабкої позиції звука. Зараз учні, як і попередній раз, уточнюють перелік сильних позицій звуків приголосних: приголосний перед голосним, приголосний перед сонорним, приголосний у кінці слова.

Виконуючи **вправу 41,** учні списують одну з поданих скоромовок за алгоритмом. Очікуваний запис:

Ніс Гриць

Пиріг чéрез \_поріг.\_

Став на\_горіх –

Упáв на\_поріг.

От\_ Кіндрáт так\_ Кіндрáт –

Зламáв зуб об\_ мармелáд.

Завдання до **вправи 42** ужезнайоме дітям по вправі 20 цього зошита, а також вправі 73 попереднього зошита**.** Групова робота розгортається за типом «Учнівська рада». Перед тим, як діти почнуть у групах виконувати завдання, учитель роздивляється малюнки до вправи і хором з дітьми називає намальовані предмети. Далі учитель інструктує:

1. Об’єднайтеся в групи та обговоріть, на якому рядку затранскрибовано правильну вимову слів. .
2. У разі погодження поставте на рядку умовну позначку.
3. Домовтеся, хто з групи буде презентувати результат обговорення, тобто доводити, чому саме група обрала той рядок, а не інший.

Правильний запис подано у третьому рядку:

 [р′у ґ з á к], [ к р а б ], [ г о р′ і х ].

Пояснення, на яке можна очікувати: «Ми обрали третій рядок, тому що в слові [р′у ґ з á к] перед дзвінким не може бути парного глухого і в цьому слові вимовляється [ґ], а не [г] , у слові [ к р а б] кінцевий звук - дзвінкий, а в слові горіх – глухий, бо якщо там вимовити по-іншому, то слова зруйнуються».

**Вправа 43** пропонується для самостійної роботи учнів вдома. Діти записують вірш з пам’яті, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою, а також підкреслюючи всі відомі їм орфограми.

Очікуваний запис:

Пáдав сніг на\_поріг.\_

Кіт зліпúв собі п\_ріг.\_

Пóки смаж\_в,\_ пóки пік,\_

То п\_ріг водóю стік.\_

**Урок за темою «Виділення орфограм слабкої позиції звука в процесі письма»**

Мета уроку: організувати роботу з вправляння у виділенні в словах орфограм слабкої позиції звука в процесі письма; формувати контрольно-оцінні дії стосовно дії письма; удосконалювати навички парної роботи («взаємоперевірка»).

Вправи 44 – 47 спрямовані на вправляння учнів у вмінні знаходити орфограми слабких позицій, як приголосних звуків, так і голосних.

Виконуючи **вправу 44,** учні ще раз повертаються до переліку виявлених орфограм слабкої позиції і добирають приклади слів з названими орфограмами.

Очікуваний запис:

Бéр\_з\_нь, кр\_лó.

Ні\_ті, пу\_кúй.

Про\_ьба, во\_зал.

**Вправа 45** виконується учнями в парі.Учні поєднуються в париз метою спільного обговорення пропозицій. Учитель інструктує:

1. Об’єднайтеся в пари, але працюйте кожний в своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто зафарбовує слова синім олівцем (слова, які можна записувати по слуху), а хто червоним (слова з орфограмами).
3. Самостійно виконайте кожний свою частину завдання: зафарбуйте свої слова. Після завершення кожним своєї частини роботи обміняйтеся олівцями та допоможіть одне одному швидко зафарбувати решту слів.
4. Обговоріть результати спільної роботи.

Одна пара працює на зворотному боці дошки. Результат їхньої роботи перевіряється всіма учнями та порівнюється і результатами власних робіт.

Червоний олівець: в\_сна, во\_ко, рі\_ьба.

Синій олівець: мед, диво, зубки, хліб.

Текст, поданий у **вправі 46,** учитель диктує учням, а вони записують, позначаючи орфограми слабкої позиції звука рисочкою.

Очікуваний запис:

Я йдý осіннім лісом. Навкругú тúша. Під\_ногáми шарудúть жóвте лúстя.

Грáє гóл\_м віттям л\_ \_кúй віт\_рéць. Що це? До мене дол\_тіли звýки якóїсь боро\_ьбú. Пр\_слухáюся. Це сорóки щось н\_ \_ поділúли.

Після завершення запису речень під диктування учні обмінюються зошитами і перевіряють роботу одне в одного, обговорюючи результати перевірки. Учитель запитує учнів, у кого які були помилки, як «учителі» їх виправили і чи навчили вони своїх «учнів» не робити більше цих помилок.

**Вправа 47.** Правильно з’єднані слова: знайóма стéжка, л\_ \_кúй шлях, гострі кі\_ті, новúй во\_зáл, вільна боро\_ьбá, чарівн\_й сад.

**Урок за темою «Виділення орфограм слабкої позиції звука в процесі письма»**

Мета уроку: організувати роботу з вправляння у виділенні в словах орфограм слабкої позиції звука в процесі письма самостійно побудованих речень; формувати контрольно-оцінні дії стосовно дії письма; удосконалювати навички групової роботи («Учнівська рада»).

Виконання **вправи 48** передбачається в групі (Учнівська рада»). Інструкція щодо її організації:

1. Об’єднайтеся в групи.
2. Прочитайте подані в транскрипції слова.
3. Порадьтеся, де записано форми слова, у якому відбулося позиційне чергування.
4. Позначте свій вибір позначкою – «галочка».

Правильний вибір: [н′ігот′] - [н′іхт′і].

У **вправі 49** учням пропонується скласти нову розповідь про пригоди Плямса за поданими початком та сюжетними малюнками. Це вже знайоме для учнів завдання по вправі 87 у зошиті-посібнику № 1. Учні роздивляються малюнки і обговорюють їх. Потім декілька учнів усно складає розповідь за малюнками. На цьому етапі учитель приймає всі дитячі пропозиції, виправляючи лише грубі граматичні помилки. Бажано з усіх варіантів остаточно вибрати один з 9 – 10 речень, який потім і буде записано.

Наприклад:

*Плямс вирішив порибалити. Він знайшов гарне місце на березі річки. Там він зручно примостився і закинув вудочку. Став чекати. Пройшло багато часу, але риби не було. Стало холодно. Плямс вирішив повертатися додому. Але по дорозі зайшов у магазин і купив живих окунів. Плямс випустив рибу у ванну і закинув вудочку. Тепер буде добрий улов!*

До розповіді учні самостійно добирають заголовок, який їм подобається. Далі учитель просить дітей записати назву і складену розповідь. Орфограми слабкої позиції треба позначати рисочкою.

**Вправа 50** пропонується для самостійного опрацювання вдома. У цій вправі дітям пропонується виконати завдання, сюжет якого вже знайомий учням по попередньому зошиту (вправи 50 та 88 у зошиті-посібнику № 1). Учні самостійно, спираючись на отриманий на уроках досвід роботи з орфограмами слабкої позиції голосного або приголосного звуків, добирають слова до свити короля та свити королеви з королівства Слів.

**Хвилинка розваги** на с. 24 пропонує учням гру «Маскарад». Ідея гри полягає в розрізненні слів, де вимова співпадає з написанням, і слів, де вимова не співпадає з написанням.

Продовжується і робота з формування умінь самооцінювання. Після цього параграфу пропонується попрацювати з карткою № 3. Робота розгортається так само, як і розгорталася з картками № 1, 2. **Завдання 1** цієї картки включає запис під диктування тексту «Осінь». Звертаємо увагу на те, що поки що добір слів до тексту не включає слів з орфограмами слабкої позиції звука. Такі слова з’являться в наступних текстах (картка № 4 і далі). На даному етапі важливим є порівняння результатів виконання цього завдання в картках №1, 2 та 3.

Осінь

Осінній день. Сонце щедро сіє тепле проміння. Золотий лист м'яко лягає на лісову доріжку. Раптом набігли хмари. Ліс швидко чорніє. Падають перші важкі краплі дощу. Ось над лісом панує злива. Град б'є мокре віття.

Записавши текст, кожний учень порівнює свій запис із зразком, який учитель надає на дошці, і виправляє помилки, якщо такі є. Щоб забезпечити синхронність у виконанні завдання, учитель кожне речення записує на дошці так, щоб можна було поступово для огляду відкривати одне речення. Після перевірки і виправляння своїх помилок кожний учень самостійно заповнює таблицю. Учитель не втручається в роботу з самооцінювання учня. Учень робить те, що може зробити самостійно.

Далі учитель пропонує перейти до виконання наступного завдання. У **завданні 2** учні шукають серед поданих той рядок, де рисочкою позначено всі орфограми слабкої позиції звука. Завдання на пошук орфограм уже знайоме учням по попередніх картках. Учитель просить учнів назвати слова, до яких надані малюнки на с. 9. Учитель говорить, що під малюнками дані 4 варіанти запису цих слів з позначенням орфограм слабкої позиції. Учні повинні прочитати кожний варіант, знайти той, де позначено рисочкою всі орфограми слабкої позиції і поруч з ним у квадратику зробити позначку – поставити «галочку».

Правильний запис подано в 3 рядку.

|  |
| --- |
| Велосипед, ліхтар, рюкзак.В\_лос\_пед, ліхтар, рюкзак.В\_лос\_пед, лі\_тар, рю\_зак.В\_лосипед, лі\_тар, рю\_зак. |

Коли учні виконають завдання, учитель просить перевірити свою роботу. Для цього він пропонує на дошці номер правильного варіанту і просить дітей позначити + або – (чи правильно вони виконали завдання) в спеціальному квадратику на тій же сторінці

Учитель обробляє кожну дитячу роботу за критеріями, зазначеними у таблиці на с. 22.

**5. Методика роботи**  **з орфографічним словником**

Важливою складовою уміння вчитися як ключової компетентності є уміння користуватися різними довідниками з метою отримання необхідної інформації для здійснення відповідної предметної дії. Орфографічний словник – це не навчальний посібник, а довідник. З таким різновидом літератури діти стикаються вперше і тому дуже важливі завдання на цьому етапі – відкрити принцип побудови будь-якого словника як довідника, розібратися з особливостями структури орфографічного словника. Пізніше в роботі учнів з’являться і тлумачний словник, і морфемний тощо. Усі словники будуються за алфавітним принципом (з урахуванням алфавітної послідовності першої, другої і т.д. літер), але мають структурні особисті. Зрештою, учні дізнаються, що будь-який словник можна використовувати як правописний довідник, але все ж таки найзручнішим для орфографічної потреби є саме орфографічний словник.

Орфографічний словник – це словник, у якому в алфавітному порядку дано перелік нормативного написання слів та окремих їх форм відповідно до чинного правопису. Орфографічний словник належить до найпоширеніших лексикографічних посібників. У роботі учнів він з’являється як засіб перевірки орфограм слабкої позиції звуків. Навчити учнів користуватися орфографічним словником – це завдання, спрямоване не лише на становлення комунікативної компетентності (у даному разі, в аспекті формування орфографічної дії), а й ключової компетентності уміння вчитися.

Серед слів, з якими діти працюють у цьому розділі, чимало так званих словникових, у яких орфограму слабкої позиції звука перевірити приведенням до сильної позиції неможливо, тому що цей звук є представником гіперфонеми – такої фонеми, яка не трапляється в сильній позиції. Так, фонемний склад, наприклад, слова *лимон* однозначно визначається за чотирма звуками (які навіть у цьому слові в сильній позиції) – <л>, <м>, <о>, <н>, а звук слабкої позиції [*ιe* ] є представником гіперфонеми <е/и>. Позначення таких фонем на письмі здійснюється за традиційним принципом орфографії, який полягає в тому, що внормоване написання закріплене традицією – без опори на вимову чи морфологічну будову. Фонематичний принцип орфографії тут обмежує вибір букв (для даного прикладу – *е* або *и*), але однозначного розв’язання не пропонує. У словах *лимон* і *лемур*, наприклад, другі звуки ідентичні і є представниками однієї й тієї ж гіперфнеми <е/и>, тому з урахуванням звукових відповідностей не має значення , яку букву писати – *е* чи *и*. Відповідь на питання: «Чому в цих словах вибрані різні букви?» – дає походження слів. Так, слово *лимон* походить з італійської – *limone*, а *лемур* з латинської –*lemures*. Традиційний принцип орфографії називають також історичним або етимологічним, тому що пояснення написань часто можна знайти, простеживши етимологію слів. Дітям таке завдання непосильне, тому іншого виходу, як запам’ятовувати ці орфограми, немає. Щоб полегшити учням цей процес, і пропонується в низці завдань і вправ робота, головним чином, саме з такими словами – словниковими. Виконання вправ даного параграфу дозволить учням розширити коло словникових слів, які їм з часом треба буде писати з пам’яті.

Зазначимо, що розпочата в даному параграфі робота із словниковими словами, не повинна завершуватися на цьому етапі. У програмі визначено коло слів, які учні повинні вміти правильно вимовляти та записувати наприкінці другого класу, серед них низка словникових. Це такі слова:

*Батьківщина, ведмідь, вересень, вулиця, герой, диктант, диван, дитина, духмяний, дятел, жайворонок, завдання, заєць, календар, килим, медаль, метро, неділя, ознака, помилка, понеділок, портфель, предмет, середа, театр, учитель, читання, черговий, черевики, четвер, шістнадцять, шофер, ясен.*

Учителеві слід узяти до уваги, що в основі орфографічної навички лежить мимовільна пам'ять, збагачення якої відбувається не завдяки виконанню завдань на довільне запам’ятовування того чи іншого написання (наприклад, підготовка до словникового диктанту, коли учні багаторазово записують те саме слово), а завдяки виконанню завдань, безпосередньо не пов’язаних із запам’ятовуванням написання слів. Такими завданнями є завдання на «списування». Учитель повинен якомога частіше пропонувати учням списувати речення або невеличкі тексти, у складі яких є словникові слова. Бажано, щоб ті самі словникові слова повторювалися протягом усього тижня. Крім того, можна писати й словникові диктанти, складати речення з використанням словникових слів.

**Урок за темою «Орфографічний словник та прийоми роботи з ним. Перевірка орфограм слабкої позиції звука за словником»**

Мета уроку: мотивувати до розширення знань та умінь з орфографічної дії – опанування уміння перевіряти орфограми слабкої позиції звука за орфографічним словником, а також опанування прийомів роботи з самим орфографічним словником (пошук слова за алфавітом з орієнтацією на першу букву в слові, знаходження слова в словнику в формі називного відмінка (без вживання терміну)); ввести алгоритм перевірки орфограм слабкої позиції звука за словником, удосконалювати уміння знаходити орфограми, формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної роботи з метою формування дії контролю («учитель» - «учень»).

**Сюжетна заставка.** Учні, знайомлячись з проблемною ситуацією, яка виникла в персонажів Плямса, Петрика, Андрійка та Яринки (с. 25), усвідомлюють призначення орфографічного словника.

**Вправа 51** дозволяє учням самостійно дійти висновку, що слова в словнику розташовані за алфавітом (з урахуванням алфавітної послідовності першої літери). Відкриття цієї «таємниці» словника виступає додатковою мотивацією до того, щоб добре знати алфавіт, бо таке знання забезпечує швидкість у роботі зі словником.

Учитель може додатково простимулювати учнів до вивчення алфавіту, організувавши змагання на «швидкість» пошуку слів у словнику. Достатньо запропонувати для пошуку ще 2 – 3 слова (бажано взяти слова, які починаються на букви, що містяться в середині або ближче до кінця алфавіту) і відзначити переможців змагання. Переможця можна запитати: «Як тобі вдалося так швидко знайти слово?» Слід мати на увазі, що деякі діти, навіть знаючи алфавіт, можуть перечитувати всі слова, що починаються на одну і ту ж букву, з самого початку. Але зазначимо, що знання алфавіту і вміння користуватися словником часто не допомагає учням у роботі з орфографічним словником.

Найголовнішим чинником, який забезпечує успішність перевірки орфограм слабкої позиції за орфографічним словником, є контрольно-оцінювальні дії. І хоч вони є складовою будь-якої дії, для формування дій контролю й оцінки в роботі з перевірки орфограм слабкої позиції звука за орфографічним словником розроблено спеціальний алгоритм, який наводиться в зошиті-посібнику на с. 26, а також в додатках (с. 45). Розглянемо цей алгоритм, коментуючи мету кожного його етапу (таблиця 1).

Таблиця 1

**Алгоритм перевірки орфограм слабкої позиції звука**

 **за орфографічним словником**

|  |  |
| --- | --- |
| Кроки алгоритму  | Мета |
| 1. Запиши слово, позначаючи орфограми рисочкою.
 | Орієнтування в тому, з якими саме орфограмами розгортається робота (оцінка того, скільки орфограм, де саме вони трапилися, які букви слід писати). |
| 1. Знайди слово в словнику та підкресли орфограми.
 |
| 1. Прочитай слово орфографічно, тобто як воно записане.
 |
| 1. Не дивлячись у словник, повтори слово орфографічно.
 |
| 1. Запиши слово, диктуючи собі орфографічно складами.
 | Виконавчий етап з поточним самоконтролем за своєю дією письма. |
| 1. Перевір, чи всі склади записано.
 | Контроль після виконання дії та оцінка результату.  |
| 7. Підкресли в написаному слові орфограми.  |
| 8. Звір орфограми в слові з тими, які підкреслено в словнику. |

Учні знайомляться з так званим «орфографічним» різновидом читання, яке суттєво відрізняється від «орфоепічного». До цього часу (увесь перший клас, минулий період навчання в другому класі) учитель учив дітей читати орфоепічно, тобто згідно з нормами вимови. У разі, коли діти читали орфографічно (по складах, орієнтуючись на букви і штучно називаючи звуки, яких немає в слові (наприклад, [вовк] замість [воўк]), учитель виправляв учнів, надаючи правильний зразок. Зараз робота з орфографічним словником вимагає опанувати саме орфографічне читання, яке забезпечить дію контролю в роботі із словами з орфограмами слабкої позиції звука. Може здаватися, що діти не помітять особливої різниці у звучанні слова [в *ιe* д м’ í д'] і [вéд – м’íд'], але ця різниця дуже суттєва і її слід пояснити дітям. Під час орфографічного читання слово вимовляється за складами, кожний склад, фактично, стає наголошеним, у кожному складі вимовляються звуки, які відповідають головному вияву фонеми. Учитель поки що ще не може дітям говорити про це, а лише пропонує в алгоритмі: «Прочитай так, як записано».

Зразок зробленого запису:

*В\_дмідь – ведмідь, óл\_нь – óлень, щúгл\_к – щúглик.*

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

*Примітка.* Слід зупинитися на понятті склад. Перш за все, розглянемо склад як вимовну одиницю. Склад утворюється одним поштовхом повітря і є найменшою вимовною одиницею. Мовець у потоці мовлення утворює склади неусвідомлено: він не дотримується певних правил, написаних лінгвістами, а вимовляє згідно з об’єктивними законами мовлення. Але згідно з програмою, учні повинні вміти вимовлене слово ділити на склади, тобто усвідомлено визначати межі складів. У 5 класі, вивчаючи розділ «Фонетика», учні будуть знайомитися з принципами поділу на склади, описаними в сучасному мовознавстві, і, спираючись на ці принципи, ділити слова на склади. До того часу в початкових класах у ході опанування дії письма, яка включає уміння записувати слово, диктуючи його собі по складах, актуальним для учнів є уміння ділити слово на, так звані, умовні склади.

Розглянемо різницю між справжнім та умовним складом.

Склад — мінімальний відрізок мовлення, що складається з одного чи кількох звуків і має єдину вершину гучності, представлену голосним звуком.

В основу поділу слова на склади в місці збігу кількох приголосних звуків покладено:

1. принцип висхідної гучності;
2. тяжіння до відкритості складу.

Принцип висхідної гучності полягає в тому, що кожен наступний приголосний перед голосним або однакової гучності з попереднім, або гучніший за попередній, тобто гучність до голосного зростає або є однаковою у двох чи більше звуків. Склад ніколи не починається більш гучним звуком, за яким іде менш гучний. Якщо збігаються два приголосних звуки, перший з яких більш гучний за наступний, то перший відходить до попереднього, а другий – до наступного складу.

За гучністю всі звуки української мови групуються таким чином:

ІV ступінь гучності мають голосні звуки – найгучніші;

ІІІ ступінь гучності мають сонорні звуки;

ІІ ступінь гучності у дзвінких звуків;

І ступінь гучності мають глухі звуки – найменш гучні серед усіх звуків, тому що утворюються за допомогою лише шуму.

За умови дотримання принципу висхідної гучності склад тяжіє до відкритості, тобто однакові за гучністю звуки (глухі чи дзвінкі) відходять до наступного складу. Якщо ж збігаються два сонорних звуки, то перший належить до попереднього складу, а другий – до наступного.

Приклади поділу слів на склади:

[ к н ú ж │к а], [ л′ і │дж б á ], [ б р á │ц т в о], [ к а м│й а │н ú й],

 [ п’ í р│й а ].

Крім справжнього складу, у навчанні читання й письма виникає необхідність використовувати несправжній склад – умовний склад, «псевдосклад», «квазісклад». Він потрібен учням, щоб прочитати надруковане слово (на початковому етапі навчання читання), для самодиктування під час запису диктантів, які читає вчитель, і списування (слів, речень, текстів), а також для перевірки написаного учнями. Межі таких складів визначаються механічно: при збігу двох приголосних звуків, зазвичай, перший приєднується до попереднього складу, а другий – до другого, хоч можливий інший варіант – обидва відходять до наступного складу (див. нижче). Якщо збігаються три приголосних, то до попереднього складу відносять або один, або два приголосних, а до другого, відповідно, або два, або один приголосний звук. При збігу чотирьох приголосних звуків мови поділ може бути також різний: 1 + 3, 2 + 2, 3 +1.

Поділ на умовні склади пов'язаний з орфографічним читанням. Умовні склади позначаються «човниками» під записаним словом.

Простежте звукові відмінності двох типів складів:

|  |  |
| --- | --- |
| Поділ слів на справжні склади (склад як найменша вимовна одиниця) | Поділ слів на умовні склади, необхідні для дії читання й письма |
| [ м ú │й е і │с′: а] | [м ú │й е ш │с′ а] |
| [ ш’ і │с н á дз′ │ц′ а т′ ] | [ ш’ і с т │н á д │ц′ а т′ ] |
| [ ш’ і │с: ó т ] | [ ш’ і с т│с ó т ] |
| [ к о │л ó │с′: а ] | [ к о │л ó с│с′ а ] |
| [ р′ í │ц′ : і ] | [ р′ í ч│ц′ і ] |
| [ н′ í │х т′ і ] | [ н′ í г│т′ і ] |

В алгоритмі перевірки орфограм слабкої позиції йдеться саме про умовний склад.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**У вправі 52** продовжується робота з алгоритмом перевірки орфограм слабкої позиції звука за орфографічним словником. Після розгадування загадок (1. Ліхтар. 2. Вокзал. 3. Дятел.) учитель пропонує дітям об’єднатися в пари за типом «учитель» – «учень» і попрацювати з перевірки орфограм слабкої позиції звука. Для організації парної роботи вчитель інструктує:

1. Працюйте в парі, але кожен у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто виконує роль учня, а хто – роль учителя в роботі з першою загадкою. У роботі з наступною загадкою – поміняйтеся ролями. Третя загадка – за бажанням.
3. «Учень» працює, дотримуючись наведеної у вправі 51 послідовності, а «учитель» стежить за його діями і робить позначки «+» або «-» поруч з кожним кроком. У разі «-» «учитель» підказує, що слід робити «учневі».

Очікуваний запис:

*Лі\_тáр – ліхтáр, во\_зáл – вокзáл, дят\_л – дятел.*

Виконуючи **вправу 53,**  учні розширюють свої знання про форми слова (до цього моменту їм відома зміна слова за числами) і виявляють, що слова можуть змінюватися для того, щоб пов’язатися з іншими словами в реченні. У словнику наводиться лише одна форма слова – форма, яка використовується для назви предмета у відповідь на питання «Хто це? Що це?».

Очікуваний запис:

*Ґýдз\_к – ґýдзик, яс\_н – ясен.*

**Вправа 54** пропонується для самостійної роботи вдома. Звертаємо увагу вчителя на те, що завдання мотивує учнів запам’ятовувати «словникові» слова. Бажано таку мотивацію і далі підтримувати, проводячи різні опитування після виконання тієї чи іншої вправи, яка включає «словникові» слова (наприклад, «Скільки слів без помилок записали з пам’яті?»), та змагання («Знавець орфограм»).

Можливі різні варіанти запису учнями слів. Хтось із учнів може вже запам’ятати написання всіх слів, і тоді очікуваний запис буде таким:

*Ведмідь, óлень, щúглик, ліхтáр, ґýдзик, дятел, ясен, вокзáл.*

Але можливий і подвійний запис кожного слова у разі, коли дитина перевіряла всі слова за словником:

*В\_дмідь – ведмідь, óл\_нь - óлень, щúгл\_к - щúглик, лі\_тáр - ліхтáр, гýдз\_к - ґýдзик, дят\_л - дятел, яс\_н - ясен, во\_зáл - вокзáл.*

Можливі й інші індивідуальні варіанти, які можуть відображати, написання яких саме слів діти вже запам’ятали, а які ще перевіряють за словником.

**Урок за темою «Орфографічний словник та прийоми роботи з ним. Перевірка орфограм слабкої позиції звука за словником»**

Мета уроку: мотивувати до опанування прийомів роботи з орфографічним словником (пошук слова за алфавітом з орієнтацією не лише на першу букву в слові,а й другу тощо, а також урахуванням усіх можливих букв на місці орфограми), вчити визначати тему та головну думку тексту; удосконалювати вміння знаходити орфограми та перевіряти за словником, формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної роботи з метою спільного обговорення.

Виконуючи **вправу 55,** учні в роботі з першою парою слів (*вулиця, учитель*) пригадують, що слова в словнику розташовані за алфавітом і саме на це слід орієнтуватися, коли шукаєш слово. В роботі з другою парою слів (*абрикос, апетит*) учні з’ясовують, що, шукаючи слово в словнику, слід враховувати не лише першу букву в слові, а й другу, а також, й третю тощо. Відкриття цієї таємниці словника учнями учитель відзначає як ще одне досягнення маленьких дослідників. Нагадуємо про необхідність вести щоденник або часопис учнівських досягнень (своєрідне портфоліо) на уроках мови, куди заносити відомості про зроблені на уроках відкриття.

Перевірка орфограм відбувається за алгоритмом. На дошці та в зошитах – подвійний запис кожного слова:

*Вул\_ця – вулиця, уч\_нь – учень, абр\_кóс – абрикóс, ап\_тúт – апетúт.*

У **вправі 56** учнівідгадують загадку (*лелека*) та, щоб перевірити орфограму слабкої позиції звука, об’єднавшись у пари, шукають це слово в словнику. Використання пари спрямоване на можливість учнів обговорити необхідність під час перевірки враховувати обидва варіанти можливого написання слова: з буквою и та з буквою е на місці орфограми. Учитель відстежує, як розгортається робота в парах, а після завершення перевірки та запису слова обов’язково розгортає з дітьми такий діалог:

 ­ ­– Як ви шукали перевірку? Які букви можуть позначати на письмі проміжний голосний звук між [е] та [и]?

– Букви е та и.

– Тобто слово може писатися лЕлека, а лИлека. На яку букву спочатку шукали слово?

– На букву и.

– Чому?

– Вона в словнику раніше за е.

* Добре. І не знайшли потрібного слова, то де продовжили шукати?
* З буквою е.

Не виключається, що учні повідомлять, що вони працювали одночасно: один з них шукав на букву е, а другий – на букву и.

Головне для учителя в цій роботі – з’ясувати з учнями всі ймовірні варіанти пошуку слова в словнику.

Очікуваний запис:

Л\_лéка – лелéка.

У **вправі 57** учням пропонується продовжити перевіряти орфограми слабкої позиції звука за словником**.** Робота пропонується на загально класному рівні. Хтось з учнів може записувати слова на дошці, решта – у своїх зошитах. Учні дотримуються алгоритму перевірки орфограми за словником. На дошці та в зошитах – подвійний запис кожного слова:

*Пéр\_ць – пéрець, ц\_бýля – цибýля, п\_трýшка – петрýшка, к\_фір – кефір,*

*см\_тáна – сметáна, в\_рмішéль – вермішéль, р\_дúска – редúска.*

Після завершення першої частини завдання учитель «відкриває» магазин і пропонує учням об’єднатися в пари і розіграти ситуацію спілкування Яринки з продавцем.

**Вправа 58** спрямована на формування умінь смислового читання. Учитель просить учнів прочитати подані три записи і вибрати той, що є текстом. У дітей уже є первинні уявлення про текст. Вони знають, що текст – це декілька речень, пов’язаних між собою за змістом. Діти знають, що до тексту можна дібрати заголовок. Саме на ці уявлення учні будуть спиратися, доводячи, що саме третій запис є текстом. Учитель, вислухавши доводи дітей, розширює їхні уявлення про текст, даючи визначення теми та головної думки тексту. У подальшій роботи на уроках уміння визначати тему та головну думку тексту буде багаторазово відпрацьовуватися.

Друга частина завдання пов’язана зі списуванням з орфографічного зразка. Нагадуємо вчителю про необхідність дотримуватися правил списування. Зовні ознаки цього дотримання в учнів: підкреслення орфограм в тексті до списування речень, запис речення під самодиктування, підкреслення орфограм у зробленому записі.

Очікуваний запис:

*Дідýсь подарувáв нам їжачкá. Їжачóк дýже полюбляв ягоди.*

**Вправа 59** пропонується учням для самостійного опрацювання вдома. Передбаається, что багато із запропонованих слів учні уже можуть записати з памяті. У разі, коли учні не пам’ятають, як пишеться слово, то вони перевіряють за словником, а в зошиті роблять подвійний запис слова. Очікуваний запис у разі, коли всі слова дитина перевіряла за словником:

*Пéр\_ць – пéрець, ц\_бýля – цибуля.*

Л\_лéка – лелека, *щúгл\_к – щúглик, дят\_л – дятел.*

*В\_дмідь – ведмідь, óл\_нь – óлень*

*См\_тáна – сметáна, к\_фір – кефір.*

Можливі індивідуальні варіанти, на що ми вже звертали увагу вчителя (впр. 54).

**Урок за темою «Орфографічний словник та прийоми роботи з ним. Перевірка орфограм слабкої позиції звука за словником»**

Мета уроку: мотивувати до опанування прийомів роботи з орфографічним словником (знаходження слова в словнику в формі однини (без вживання терміну), вчити визначати заголовок на основі визначення теми та головної думки тексту; удосконалювати вміння знаходити орфограми та перевіряти за словником, формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної роботи з метою формування дії контролю та групової роботи за типом «Учнівська рада».

**Вправа 60** спрямована на виявлення учнями такої особливості орфографічного словника, як подання слів у формі однини. Зазначимо, що на цей час немає жодної потреби обговорювати з учнями «початкову форму» слова і вводити цей термін. Діти ще не досліджували граматичні форми слів та граматичні значення, які ці форми виражають.

Розмова про початкову форму слова (саме як таку форму, у якій слова представлені в словниках: для іменників – форма називного відмінка однини, для дієслів – неозначена форма тощо) відбудеться в третьому класі, коли учні отримають необхідний досвід роботи зі словозмінювання. На цьому етапі достатньо звернути увагу дітей, що в орфографічному словнику слова-назви предметів записані так, що називають один предмет. Терміни «однина» та «множина» ще також не використовуються.

Виконуючи **вправу 61**, учні вправляються в словозмінюванні (учителі – учитель, герої – герой тощо) і перевірці орфограм слабкої позиції за словником, ще раз повторюють алфавіт.

Очікуваний запис:

*Уч\_т\_лі – учителі, г\_рої – герої, ч\_ргові – чергові, д\_ктанти – диктáнти.*

Для виконання **вправи 62** учням пропонується працювати в парі. Парна робота організовується за типом взаємоконтролю (індивідуально-парна робота). Для розгортання парної роботи надається така інструкція:

1. Працюймо в парі, але кожний у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто з пари відповідає за групу слів, які можуть бути відповіддю на питання Хто це?, а хто – Що це?
3. Кожний підкресліть у зошиті свої слова.
4. Обговоріть в парі, чи не залишилося зайвих слів і чи не опинилися ті самі слова в різних групах.
5. Запишіть визначені групи слів кожний в свій зошит.

Більшість запропонованих слів уже знайомі учням, тому вони можуть записувати їх з пам’яті, але обов’язково підкреслювати орфограми слабкої позиції звука.

У **вправі 63** увага учнів привертається до слова *заєць* і позначення проміжного звука між [е] та [и] буквою є. До цього моменту учні обговорювали слова, у яких проміжний звук позначався буквами и або е.

Запис слова в транскрипції дозволяє учням сформулювати проблему:

[ з á й *ιe* ц′ ]

 **?**

Учням відомо, що на позначення звука [й] разом з наступним голосним звуком використовуються букви я, ю, є, ї. Букв и та е серед них немає. Але якщо подивитися на написання слова *заєць* у словнику, то можна побачити, що це слово пишеться з буквою є. Таким чином, учні з’ясовують, що проміжний між [е] та [и] звук разом з попереднім звуком [й] позначається буквою є.

**Вправа 64** спрямована на формування дії оцінки івиконується в групі, яка організується за типом «Учнівська рада». Групова робота має два етапи. Перший етап стосується перевірки роботи Петрика. Інструкція щодо організації роботи на першому етапі:

1. Об’єднайтеся в групи.
2. Прочитайте записані Петриком слова.
3. Порадьтеся, чи усі слова записано правильно. Виправте помилки.
4. Оберіть доповідача, який представить результати роботи всьому класу.

Після обговорення результатів групової роботи вчитель просить дітей знов попрацювати в групах (другий етап) і дати відповіді на питання, які стосуються результатів перевірки. Кожна група позначає, чи всі помилки були нею помічені, а також, чи всі помилки були виправлені без звертання до словника.

У **вправі 65** пропонується прочитати текст і довести, що прочитано саме текст (група речень, пов’язаних за змістом). Учні визначають тему (наприклад, учитель запитує: «Про кого розказується у цьому тексті?». Учні відповідають: «У тексті розказується про кота Мурка» і головну думку тексту (наприклад, учитель запитує: «Чому Мурко після пригоди з вороною розлюбив полювати?». Діти можуть відповісти: «Мурко зрозумів, що полювання – це небезпечна річ».).

Далі діти добирають заголовок до тексту і записують перші три речення, перевіряючи орфограми.

Завдання списати текст, починаючи з четвертого речення учні отримують додому.

**Вправа 66** виконується за бажанням.

**Урок за темою «Перевірка орфограм слабкої позиції звука за словником»**

Мета уроку: мотивувати до згортання алгоритму перевірки орфограми за словником (перший крок замінюється визначенням орфограм усно), вчити визначати тему та головну думку тексту, редагувати текст; удосконалювати вміння знаходити орфограми та перевіряти за словником, формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної роботи з метою формування дії контролю («Взаємоперевірка»).

Приступаючи до виконання **вправи 67**, учні уточнюють послідовність перевірки орфограм слабкої позиції за словником, яку було введено у вправі 51 (с. 26). Тепер на першому кроці замість запису слова з позначенням орфограм рисочкою учні усно виділяють орфограми. Наприклад, стосовно слова *вересень* можна сказати: «У цьому слові орфограма «Позначення проміжного звука» в другому та третьому складах». Далі учні виконують усі наступні кроки алгоритму.

Виконуючи **вправу 68,** учні працюють в парі. Парна робота використовується з метою формування в учнів дії контролю. Для цього кожна дитина спочатку працює із запропонованими словами самостійно, а потім учні обмінюються зошитами і роблять взаємоперевірку.

**Вправа 69** пропонується для самостійної роботи з метою формування дії самооцінки. Учитель просить дітей спочатку записати ті слова, написання яких вони пам’ятають, тобто не використовуючи словник. У кожної дитини сформуються свої стовпчики, а якісь слова залишаться не виписаними. Учитель обговорює з учнями, кому які слова слід перевірити за словником. Далі можна звернутися до словника, щоб перевірити решту слів і записати їх у відповідні стовпчики.

**Вправа 70** спрямована на формування смислового читання. Учні визначають тему («Про кого розказується у цьому тексті?») і головну думку тексту (наприклад, можна запитати: «Чи вміють тварини, у даному разі птахи, розв’язувати завдання?»). Після такого обговорення дітям буде нескладно з’ясувати, що назва тексту «Кмітлива галка» відображає головну думку тексту.

Учні редагують текст, замінюючи там, де треба, слово *галка* словом *вона* і списують текст за правилами списування.

Завдання розгадати, а потім скласти головоломкуу **вправах 70 – 71** уже знайомі учням. Особливість цих вправ пов’язана з використанням у головоломках словникових слів. Очікуваний запис:

*Четвéр, апетúт, метрó, герóй.*

*Щúглик, п’ятниця, дитúна, вирáзно.*

**Урок за темою «Систематизація способів позначення звуків буквами»**

Мета уроку: мотивувати до узагальнення способів позначення звуків буквами, познайомити з орфоепічним словником як джерелом літературної вимови слів; удосконалювати вміння знаходити орфограми та перевіряти за словником, формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної та групової роботи з метою спільного обговорення («Учнівська рада»), а також парної роботи з метою формування дії контролю («Взаємоперевірка»).

Групова робота під час виконання **вправа 73** пропонується за типом «Учнівська рада» і розгортається за такою інструкцією:

1. Об’єднайтеся в групи.

1. Обговоріть свої припущення стосовно заміни кожного речення одним словом. Узгодьте пропозиції.
2. Запишіть з кожним номером речення відповідні слова, перевіряючи орфограми слабкої позиції за словником.
3. Домовтеся, хто презентує результати роботи.

Кожна група отримує розлінований аркуш паперу з цифрами 1 – 5. Вправа містить і слова з орфограмами, і без них. Останні не потребують, безумовно, перевірки за словником.

Очікуваний запис:

1. *Теáтр.*
2. *Зóшит.*
3. *Зозýля.*
4. *Портфéль.*
5. *Середá.*

Виконання попередньої вправи дозволяє вчителеві поговорити з учнями під час виконання **вправи 74** про непродуктивність роботи за аналогією (репліка Петрика), звернути увагу дітей на те, що дія оцінки (репліка Яринки) дозволяє працювати швидко і ефективно, тоді як робота за аналогією часто призводить до помилкових результатів або непродуктивних кроків.

Учитель просить учнів розглянути схему Плямса і сказати, що саме уточнив Плямс, слухаючи розмову Петрика й Яринки. Щоб це з’ясувати, учням необхідно співставити дану схему зі схемою, з якою вони працювали до цього моменту. Йдеться про уточнення того, що запис слова з рисочкою на місці орфограми тепер замінено на запис за словником.

**Вправа 75** спрямована на формування дій контролю та оцінки: учні розподіляють слова у три стовпчики, оцінюючи, які слова можна писати по слуху (в них немає орфограм), а які слід перевіряти за словником чи писати за правилом. Робота виконується в парі за такою інструкцією:

1. Працюймо в парі, але кожний у своєму зошиті.
2. Обговоріть в парі, до якого стовпчика слід віднести кожне слово і олівцем зробіть відповідну позначку (1, 2, 3).
3. Запишіть визначені групи слів кожний в свій зошит.

Виконуючи **вправу** **76,** учні знайомляться з орфоепічним словником і вправляються в правильній вимові слів. Орфоепія ( з грецької – правильність мовлення) – сукупність вимовних норм літературної мови, що охоплюють правила вимови звуків, звукосполучень у мовному потоці, наголошування слів. Орфоепічні словники повинні постійно бути в класі, лежати в доступному для учнів місці. Привчити учнів користуватися орфоепічним словником – дуже важливе завдання на початковому етапі вивчення мови. Діти поступово опановуватимуть знакову систему орфоепічних словників. На цьому етапі учням слід навчитися «читати» будь-які позначення фонем <е> та <и> в слабких позиціях, усвідомивши, що різні знаки (наприклад: [еи], [ие]) позначають відомий їм звук [*ιe* ] – проміжний між [е] та [и].

учні з’ясовують, що джерелом правильної вимови слова є орфоепічний словник, але деякі особливості вимови слова, а саме, наголос, можна з’ясувати й за допомогою орфографічного словника. Учні перевіряють, використовуючи орфографічний словник, чи правильно вони вимовляють подану у вправі низку слів.

Правильна вимова поданих слів:

 [ ж á й в о р о н о к ], [ з а ў д á н′: а ], [ ш о ф é р ], [ о з н á к а ], [ а л ф а в’ і т],

[ б а т′ к’ і ў ш ч ú н а ]. [ ч и т á н′: а ].

У **вправі 77** учнямпропонується записатитекст під диктування. Після запису тексту учні обмінюються зошитами і перевіряють роботу одне одного.

Очікуваний запис:

*Що такé Батьківщúна*

*Для кóжної людúни Батьківщúна – це щось рідне. Це ясен біля свогó будúнку. Це світ ліхтаря на рідній вýлиці. Це лелéка на дахý. Це зáпах духмяного коровáю.*

**Вправа 78** виконується учнями самостійно вдома.

**Урок за темою «Послідовність дій під час списування тексту з орфограмами слабкої позиції звука з друкованого зразка»**

Мета уроку: мотивувати до уточнення алгоритму списування речення з друкованого зразка, вправлятися в орфографічному промовлянні; формувати орфографічну навичку; удосконалювати навички парної роботи з метою формування дії контролю («Учитель» - «учень», «Взаємоперевірка»).

У **вправі 79** звертається увага дітей на необхідність уточнення алгоритму списування. Уточнення «правил списування» стосується всіх етапів виконання дії письма:

* на етапі підготовки до списування підкреслюються всі відомі на цей час учням орфограми: і ті, які вони вивчили в першому класі, і орфограми слабких позицій звуків; крім того, уводиться орфографічне промовляння (пункти 2 та 3);
* на етапі виконання діти промовляють речення орфографічно і підкреслюють орфограми (тепер уже і слабких позицій) у процесі письма (пункт 4);
* на етапі контролю та оцінки зіставлення стосується всіх підкреслених орфограм (пункт 6).

*Правила списування*

1. Прочитайте речення та повторіть його.

2. Підкресліть орфограми та прочитайте речення так, як воно записано, тобто орфографічно.

3. Повторіть речення орфографічно, не дивлячись на зразок.

4. Запишіть речення з пам’яті, диктуючи собі орфографічно складами.

5. Прочитайте записане речення.

6. Підкресліть в написаному реченні орфограми та порівняй їх з підкресленими орфограмами в надрукованому реченні.

На цьому етапі для учнів зразком орфографічного письма є не лише орфографічний словник, а й будь-який друкований текст. Згодом учням необхідно буде усвідомити, що помилки можуть траплятися скрізь – і навіть у друкованій продукції, у тому числі й у підручниках, тому в разі сумніву слід звертатися до інших джерел, а не «сліпо» вірити.

Учні за уточненими правилами списують речення «Не кажи гоп, поки не перескочиш».

Очікуваний запис у зошиті:

*Не кажú гоп, пóки не перескочиш***.**

**Вправа 80** виконується в парі, яка організується за типом «Учитель» - «учень». Інструкція до організації парної роботи:

1. Працюйте в парі, але кожен у своєму зошиті.
2. Домовтеся, хто виконує роль учня, а хто – роль учителя в роботі з першим прислів’ям У роботі з наступним прислів’ям – поміняйтеся ролями.
3. «Учень» працює, дотримуючись наведеної у вправі 79 послідовності, а «учитель» стежить за його діями і робить позначки «+» або «-» поруч з кожним кроком. У разі «-» «учитель» підказує, що слід робити «учневі».

Після завершення парної роботи і обговорення її результатів («Чи вдоволений учитель своїм учнем? Про що забув учень?), діти з’ясовують значення прислів’їв і уявляють ситуації, у яких використання цих прислів’їв було б доречним.

У **вправі 81** продовжується роботу із значеннями прислів’їв, включаючи їх у відповідний контекст. Після такої лексичної роботи учням пропонується списати першу частину тексту, а потім обмінятися зошитами і перевірити, чи немає помилок в роботах одне одного. Після обміну зошитами з виправленими помилками учні проводять роботу над помилками, класифікуючи їх за допомогою поданої на с. 37 таблиці. Ті учні, у яких не виявилося помилок, можуть стати помічниками в такій роботі для решти дітей.

**Вправа 82** пропонується для самостійного виконання вдома.

*Істóрія зóшиту*

*Кóжна дитúна знáє, що такé зóшит. У ньóму пúшуть диктáнти, викóнують завдáння. У давнинý зóшитами слугувáли малéнькі дощéчки. Вонú булú залúті вóском. Писáли на них пáличками.*

**Урок за темою «Вправляння у використанні різних способів позначення звуків буквами»**

Мета уроку: організувати роботу з вправляння у використанні різних способів позначення звуків буквами; формувати контрольно-оцінні дії стосовно дії письма.

Виконання **вправи 83** передбачається в формі самостійної роботи. Завдання спрямоване на формування дії самооцінювання. Йдеться само про визначення меж своїх знань в роботі зі словниковими словами. У ході обговорення результатів роботи учитель повинен знайти відповідний тон, щоб учні не боялися визнати свої проблеми і розказати, з якими словами їм ще треба попрацювати, щоб запам’ятати їх написання.

У **вправі 84** учням пропонується скласти нову розповідь про пригоди Плямса за поданими початком та сюжетними малюнками. Це вже знайоме для учнів завдання (вправа 87 у зошиті-посібнику № 1, вправа 49 у зошиті-посібнику № 2). Як і на попередніх заняттях учні роздивляються малюнки і обговорюють їх. Потім декілька учнів усно складає розповідь за малюнками. На цьому етапі учитель приймає всі дитячі пропозиції, виправляючи лише грубі граматичні помилки. Бажано з усіх варіантів остаточно вибрати один з 9 – 10 речень, який потім і буде записано.

Наприклад:

*Плямс зайняв своє місце в першому ряду. Вистава почалася. Розлючений вовк наздоганяв зайця. Плямс вирішив допомогти зайцю і відволікти вовка. Він вискочив на сцену і кинувся прямо під ноги вовку. Здивований вовк зупинився. Зупинився і заєць. Вони дивилися на Плямса і нічого не розуміли. А глядачі сталі радісно аплодувати. Їм сподобався такий добрий кінець. А ще більше їм сподобалась роль Плямса. Щасливий Плямс і актори довго кланялися глядачам.*

До розповіді учні вибирають заголовок, який їм подобається, але обговорюють, що відображає кожний із них: 1. Пригода в театрі (тема). 2. Перша роль Плямса (головна думка).

Далі учитель просить дітей записати назву і складену розповідь. Орфограми слабкої позиції треба позначати рисочкою.

**Вправа 85** пропонується для самостійного опрацювання вдома. У цій вправі дітям пропонується виконати завдання, сюжет якого вже знайомий учням (вправи 50 та 88 у зошиті-посібнику № 1, вправа 50 у зошиті-посібнику № 2 ). Учні самостійно, спираючись на отриманий на уроках досвід роботи зі словниковими словами, добирають слова до свити короля та свити королеви з королівства Слів.

**Хвилинка розваги** на с. 40 пропонує учням гру «Оро-оло-ере-еле». Ідея гри полягає в доборі відповідного буквосполучення із низки буквосполучень

- оро-, -оло-, -еле, -ере- для читання записаного слова.

*Мороз, насолода, череда, колона, город (голод), волосся, сорока, голод (город), порода, молоко, голова, сторож, дорога, холод, зелень, дерево, середа, березень, берег, долоня, ворота, велетень, полотно, борода, золото, сторона, подорож, шелест, вересень.*

**Завдання для самооцінювання.** Після цього параграфу пропонується попрацювати з карткою № 4 у «Зошиті для самооцінювання». Робота розгортається так само, як і розгорталася з картками № 1 - 3. **Завдання 1** цієї картки включає запис під диктування тексту «У цирку». Звертаємо увагу на те, що в тексті є слова з орфограмами слабкої позиції звука, але усі ті слова є словниковими словами і уже добре відомими учням (неділя, ведмідь, килим, заєць, ліхтар, ґудзик, лелека). Учні повинні записати їх з пам’яті, підкреслюючи орфограму. Не виключається використання рисочок на позначення орфограм. Нагадуємо, що учні повинні дотримуватися вимоги підкреслювати усі орфограми під час запису тексту.

**У цирку**

У неділю Василько з мамою ходили до цирку. Як там було цікаво! Ведмеді танцювали на килимі. Заєць та борсук били у барабан. Яскраві папуги дзьобами запалювали ліхтарі. Голуби ховали та шукали ґудзики. А факіри діставали зі скрині лелек.

Записавши текст, кожний учень порівнює свій запис із зразком, який учитель надає на дошці, і виправляє помилки, якщо такі є. У разі, якщо у дитини в тексті орфограма була позначена рисочкою, учитель пропонує учням вписати букву олівцем. У даній діагностиці такий випадок не рахується як помилка. Нагадуємо, що для забезпечення синхронності дій у виконанні завдання, учитель кожне речення записує на дошці так, щоб можна було поступово для огляду відкривати одне речення. Після перевірки і виправляння своїх помилок кожний учень самостійно заповнює таблицю на с. 11. Учитель не втручається в роботу з самооцінювання учня. Учень робить те, що може зробити самостійно.

Далі вчитель пропонує перейти до виконання **завдання 2**. Учитель просить учнів назвати слова, які задані малюнками на с. 11: футбольні ворота, кумедне щеня, легковий автомобіль. Учитель говорить, що під малюнками дані 4 варіанти запису цих слів з позначенням орфограм слабкої позиції рисочкою. Учні повинні прочитати кожний варіант, знайти той, де позначено рисочкою всі орфограми слабкої позиції і поруч з ним у квадратику зробити позначку – поставити «галочку».

Правильний запис подано в 2 рядку.

|  |
| --- |
| Фу\_больні ворота, кумедне щ\_ня, ле\_ковий автомобіль.Фу\_больні ворота, кумедне щ\_ня, л\_ \_ковий автомобіль.Фу\_больні ворота, кумедне щеня, легковий автомобіль.Фу\_больні ворота, кумедне щеня, л\_гковий автомобіль. |

Коли учні виконають завдання, учитель просить перевірити свою роботу. Для цього він пропонує на дошці номер правильного варіанту і просить дітей позначити + або – (чи правильно вони виконали завдання) в спеціальному квадратику на тій же сторінці

Учитель обробляє кожну дитячу роботу за критеріями, зазначеними у «Зошиті для самооцінювання» у таблиці на с. 22.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Мета та завдання вивчення української мови в другому класі……  | 3 |
| 2. Використання зошитів-посібниківз української мови в організації навчального процесу на уроках української мови в 2-му класі……… | 15 |
| 3. Повторення вивченого в першому класі……………………………. | 22 |
| 4. Методика роботи з явищем позиційного чергування звуків4.1. Виявлення в словах голосного звука, вимова якого є проміжною між звуками [е] та [и]…………………. | 51 |
| 4.2. Відкриття поняття про позиційне чергування звуків та про слабку та сильну позицію звуків ……………………………………… | 56 |
| 4.3. Виявлення в словах слабких та сильних позицій приголосних звуків. Запис слів з умовним позначенням орфограм слабких позицій приголосних звуків …………………………………………………….. | 78 |
|  5. Методика роботи з орфографічним словником……………..  | 107 |
|  |  |