

## по формированию орфографической зоркости младших школьников

Многих сегодня беспокоит «орфографическая слепота» учащихся наших школ. Да и функциональная безграмотность более старшего поколения встречается не так уж редко. Экраны телевизоров, яркие упаковки различной продукции, реклама, объявления и заявления... И здесь встречаются типичные для наших учеников ошибки. Низкий результат ЕГЭ по русскому языку обеспокоил и правительство нашей страны.

В чем же причина такой повальной безграмотности? Обратимся за ответом к деятельности младших школьников на уроках русского языка и наработкам методистов в этой области, ведь все наши познания берут начало именно у этих истоков.

По данным обследования М. М. Разумовской в 1974 году, за время обучения в начальных классах у большинства детей орфографическая зоркость не формируется: «...процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в 5-й класс, колеблется от 30 до 50%». В 1994 году М. Р. Львов пишет «Учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте». Итоги внешней оценки свидетельствуют о том, что спустя 20 лет картина не изменилась.

А высока ли орфографическая зоркость у самих учителей? Ученые лингвисты (П. С. Жедек, М. Р. Львов и др.) провели опрос в Московских школах. Большинство учителей (70%) содержание орфограммы раскрывают через правило, а значит, пока не изучено правило, нельзя ее обнаружить. Другие (20%) определяют орфограмму как трудное для написания место, место, где «сомневаюсь как писать» - т.е. возможен выбор написания. Но есть такие ученики, которые на все 100% уверены, что пишется *биреза*, и у них не возникает здесь никаких сомнений. И лишь 4% учителей понимают орфограмму, как букву на месте звука в слабой позиции.

Каковы же пути совершенствования методической и лингвистической работы по обучению орфографии в школе вообще и в начальной школе в частности. Как вооружить ребенка таким способом действия, чтобы с первых записанных слов в его

тетради не было ошибок, как сформировать у младших школьников осознанное орфографическое действие?

Я нашла ответ в теории развивающего обучения языку по системе Эльконина – Давыдова, построенной в логике психологической концепции Московской фонологической школы, представителями которой разработано учение о **фонематическом принципе** русского правописания.

Обучение в данной образовательной системе начинается не с усвоения способов решения элементарных частных задач, а с общих принципов решения задач определенного класса (в данном случае орфографических). **Система научных понятий** определяет **содержание** обучения уже на первом его этапе. Такой подход меняет всю последовательность обучения орфографии.

Обучаясь в ВУЗе у М. С. Соловейчик, я узнала о существовании новых, более эффективных методик обучения русскому языку, основанных на фонематическом принципе русской графики и орфографии. И вот пришла пора проверить свои знания на практике.

Начиная работу в третьем классе, я убедилась, что знания моих учеников по русскому языку оставляют желать лучшего: зная большинство правил, они не применяли их на практике. И я решила использовать новую методику. Мне казалось, что я в совершенстве овладела ею после вузовской программы и дополнительной самостоятельной работы над тонкостями такого подхода. После нескольких месяцев работы были видны положительные результаты: ребята уже не делали ошибок в местах, где буквы обозначают звуки в сильной позиции, а в слабых позициях мы научились делать пропуск букв. Затем эти пропуски постепенно учились заполнять, но лишь после того, как буква была проверена по сильной позиции звука. Такая работа не только повысила грамотность, но и способствовала росту ответственности за каждую написанную букву.

Профессиональный уровень учителя в значительной мере зависти от того, знакомится ли он с современными альтернативными учебниками и методическими пособиями, получает ли представление об уровне развития методической науки. На том или ином этапе развития в ней может происходить смена исходных, основопо-

лагающих платформ, а это ведет к значительной перестройке всей методической системы.

Так, например, смена лингвистической концепции обязательно сказывается на всей организации обучения: на его содержании, на используемых приемах работы, на видах упражнений. Примером может служить постепенно происходящее обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии *фонематического*, а не *морфологического*, что меняет всю систему обучения орфографии.

Чтобы сформировать грамотное письмо на основе морфологического принципа, надо раскрыть детям понятие морфемы, познакомить младших школьников с основными типами орфограмм и, наконец, вывести различные способы проверки орфограмм в тех или иных морфемах. И только после этого учеников можно подвести к выводу о том, что буквенные модели разных морфем строятся по единому орфографическому принципу. Иными словами, основной закон русского письма раскрывается как итог, конечная точка усвоения массы частных грамматических и орфографических сведений, но не как база для их изучения.

Следовательно, в рамках обучения орфографии, ориентированного на морфологическую теорию, развернуть единое орфографическое действие невозможно. Но этого требуют программы обучения, основывающиеся на становлении учебной деятельности.

Т. В. Некрасова говорит: «Наиболее благоприятные возможности формирования учебной деятельности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения их родному языку создаются в том случае, если в качестве содержания такого обучения выделена *система понятий*, раскрывающая сущность фонематического принципа письма, и опирающихся на него способов осуществления орфографического действия».

С точки зрения фонематической теории, орфография произрастает из свойств самого языка. В отличие от морфологической концепции, которая пытается установить связь между словом, написанным и произнесенным по формуле *звук – буква*,

фонематическая теория обосновывает структуру орфографического действия иначе: *звук – фонема – буква*.

В своей исходной форме эти отношения вскрываются ребенком на уровне анализа слова, т.е. не требуют предварительного усвоения понятия морфемы. Задача учителя состоит в том, чтобы научить детей воспринимать звучащее слово как последовательность звуков и различать их фонематические (смыслоразличительные) характеристики (гласные – согласные, твердые – мягкие и звонкие – глухие согласные).

«Зачем младшему школьнику знания об устройстве и закономерностях звуковой стороны языка?» - спросите вы. Чтобы ученик приобрел со временем научные взгляды, учитель должен последовательно перестраивать мышление младшего школьника, в сознании которого значение языкового знака и его материальная, звуковая оболочка слиты воедино. Для ребенка звучащее слово как нечто самостоятельное не существует, ему еще нужно раскрыть эту сторону языковой действительности: «Осознанное изучение речи начинается только тогда, когда ученик начинает замечать материю языка, когда он может хотя бы на короткое время заставить себя разделить в своем сознании сам язык и то, что с его помощью можно выразить»<sup>2</sup>. Итак, знакомство со звуковой стороной языка является необходимой предпосылкой успешного воспитания и обучения младшего школьника. Чтобы адекватно воспринимать слышимую речь, нужно иметь развитый фонематический слух, благодаря которому мы различаем слова по их звучанию. Фонетические знания и умения являются предпосылкой формирования всех 4-х видов *речевой деятельности*: понимания, говорения, чтения и письма.

О значении фонетических знаний и умений в обучении первоначальному чтению и письму за последние десятилетия написано много и убедительно. Но многие учителя в первых классах стараются скорее перейти к изучению букв, пропуская или сокращая столь важный добуквенный период. Вспомним труды К. Д. Ушинского, который придавал принципиальное значение ознакомлению со звуковой стороной языка как основе обучения грамоте. Вслед за К. Д. Ушинским Д. Б. Эльконин ставил на первое место вопрос о развивающем потенциале той или иной методики

обучения чтению и с этих позиций оценивал ее результат. Он писал: «Обучение грамоте, первоначальное обучение чтению и письму входит частью в учебный предмет, который называется *родной язык*, и должно служить своеобразным введением в изучение *языка*»<sup>3</sup>. Создавая свой букварь, психолог Д. Б. Эльконин досконально изучил лингвистические труды по теории письма и пришел к выводу, что система обучения чтению, которое он охарактеризовал как «воссоздание звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели», целиком зависит от характера письменности. Поскольку русское письмо звукобуквенное, читающий оперирует в процессе чтения звуками. Отсюда требование: исходным пунктом в обучении чтению должна стать ориентировка в звуковой действительности языка. В настоящее время обучение грамоте по любому букварю начинается с добуквенного периода, когда учащиеся заняты практическим освоением фонетических знаний и умений.

Без фонетики нельзя обучить лексике, грамматике, морфемике. Уже младший школьник улавливает зависимость не только между звуковым составом слова и его значением (*парт[а]* – *карт[а]*), но и между грамматическими значениями конкретных словоформ и звуковым составом морфем, выражающих эти значения (*парт[а]* – ед.ч. *парт[ы]* – мн.ч.).

Не только младшие школьники, но и ученики средних и старших классов не различают твердые и мягкие согласные, не слышат звук [й], когда он «замаскирован» в буквенной форме слова, ошибаются в определении ударного слога, не умеют вычленить звук из слова и произнести его изолированно. Много ошибок допускают учащиеся, характеризуя звуки (гласный – согласный, звонкий – глухой и т. д.).

Для того, чтобы такие ошибки не казались учителю неожиданными, и он не пытался объяснить их индивидуальными особенностями ученика («плохо соображает», «невнимательный» и т.д.), необходимо хорошо понимать специфику фонетических знаний и умений, разбираться в причинах трудностей, которые испытывает школьник в работе со звуками.

Как узнать звук? Надо постараться услышать его. Почему же тогда так устойчивы фонетические ошибки у учащихся с вполне нормальным слухом? Почему так трудно услышать звуки речи?

Прежде всего, вспомним, что звук невидим, мгновенен и летуч. Недаром издревле человек связывал произнесенное слово с чем-то нестойким и переходящим: «Слово не воробей: вылетит – не поймаешь». Правда, давно замечено, что до обучения ребенок, как правило, отличный фонетист. Как только ребенок начинает обучаться в школе, он уже бойко рапортует: «Звуки мы произносим и слышим, а буквы пишем и читаем». И в то же время он как раз и перестает слышать звуки. С появлением в опыте ребенка букв взамен летучего, мгновенного и невидимого звука он обретает надежный ориентир: «Написано пером – не вырубишь топором». Вместе с началом обучения чтению возникает естественное стремление опереться на представление написанного слова

В результате ориентации на букву фонетика утрачивает свой предмет. Остаются разговоры о звуках, а сами звуки порой почти полностью отсутствуют в опыте учащихся, т.к. они их не слышат. Ученики путают звуки с названиями букв. Анализируя звуки, учащиеся фактически ориентируются на представление написанного слова. Впрочем, рассуждение может быть достаточно правильным, если нет расхождения между звуковой и буквенной формами слова. А если этот ученик хорошо знает правила графики и орфоэпии, то сумеет верно охарактеризовать звуковой состав слова даже тогда, когда в слове есть звуки в слабой позиции. И все – таки, если знания по фонетике не опираются на реальное слышание слова, они не полноценны, а формальны. Вне звуковой оболочки нет языка, а буквы – искусственная «одежда» слова, изобретение человека. Прочитывая слово, мы воспроизводим его звучание и только через звучание идем к пониманию значения слова. Звучание слова связано с его значением непосредственно, а буквенная его форма – только через звуковую.

Однако дети, как и взрослые, стремятся именно букву сделать единственным и достаточным источником своих знаний о слове. Переход на буквенный код, минуя звучание слова, приводит к «фетишизации» буквы. А это в свою очередь, становится источником затруднений, которые мы сами создаем в обучении фонетике. Пред-

ставление о звуках, как о чем – то второстепенном, по сравнению с буквами, заметно снижает эффективность всей орфографической работы в начальной школе. Проявляется это, на первый взгляд, в мелочах: в неточной формулировке заданий, некорректном использовании терминов и т. д. В частности, немало сложностей влечет за собой использование в обучении одних и тех же слов для называния гласных и согласных звуков и букв. Пожалуй, стоит перенять опыт лингвистов, которые оставляют термины «гласный» и «согласный» только для звуков. Если же речь идет о букве, используют оборот «буква гласного» или «буква согласного».

Итак, причиной фонетических ошибок могут быть не только объективные трудности оперирования звучащим словом. Нередко эти трудности - результат неумелой организации обучения фонетике. Они возникают, если в обучении четко не выделяется собственный предмет фонетики – звучащее слово, если учащиеся не осознают способов звукового анализа и не имеют средств контроля за правильностью своих действий, если для работы берется слово без учета особенностей его звукового состава, если учитель не заботится о том, чтобы дать детям материальную опору для оперирования летучим звуком и т. д.

Начальный и основополагающий момент в обучении фонетике - формирование *способов* звукового анализа. Осознанным это действие может стать только в том случае, если одновременно с самим действием учащиеся будут осваивать *способы контроля* за правильностью выполнения действия.

Вспомним, как мы учим находить в слове корень. Формируя у детей понятие о корне, мы в тоже время обучаем их выделять его в слове. И, если ученик ошибается, спрашиваем: «Что нужно сделать, чтобы найти в слове корень?» Отрабатывая способ нахождения морфемы, мы тем самым формируем у учащихся способы самоконтроля за правильностью выполнения действий. При работе со звуками мы зачастую лишь исправляем неправильный ответ на правильный и тем ограничиваемся.

Умение вычленять *звуки* в словах и определять их последовательность становится способом действий для учеников, если в самом начале своего формирования оно складывается осознанно и целенаправленно, а ученик не только осваивает опре-

деленную последовательность операций, но и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия.

Психологи и методисты нашли средства искусственно «остановить», зафиксировать звучание слова и при этом обойтись без букв. Это разнообразные схемы, модели, условные значки, используемые на занятиях по фонетике.

Применение небуквенных средств передачи звучания слова помогает «остановить» и «зафиксировать» выделенный звук, материализовать действие звукового разбора и, в конечном счете, помогает осознать различие между звуком и буквой.

Неумелая организация обучения фонетике влечет за собой ошибки, типичные для учащихся на протяжении многих лет – написание безударных гласных. Эта орфограмма дает наибольший процент ошибок (~90%). Но ведь именно ей уделяется при обучении правописанию самое пристальное внимание. Почему же так происходит?

Морфологическая трактовка ведущего принципа правописания не создает условий для воспитания у учащихся *орфографической зоркости*, т.к. обучение умению находить ту или иную орфограмму происходит одновременно с введением соответствующего правила. Пока учащиеся изучают безударные гласные в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в окончаниях, тренируясь в написании «сомнительных» согласных, имеют в виду только корень и не замечают тех же «сомнительных» в приставках и суффиксах и т.д. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и, в конце концов, вообще обходиться без правил. Примером этому могут служить ученики, которые пишут грамотно, а правил вообще не учат, и наоборот, совершенно безграмотное письмо может быть у такого ученика, который «назубок» рассказывает любое правило.

Добавлю еще, что орфограммы в местах совпадения звучания и написания, как правило, вообще исключаются из числа букв, которые нужно проверять. Между тем, орфограммы (и ошибки!) возможны как в случаях совпадения звучания и написания (спИна – «спЕна», скелеТ – «скелеД...»), так и в местах их расхождения (сОлил – «сАлил», кроТ – «кроД...»).

И еще одна особенность морфологического принципа. Поскольку он исходит из имеющихся в языке написаний, вопрос о том, *почему* пишется так, а не иначе, не обсуждается. Аргумент во всех случаях один: «Есть такое правило». Например, «...в русском языке есть приставка  $\bar{C}$ -, приставки «з» не бывает». Почему так, а не иначе не выясняется.

Итак, теория правописания, согласно которой отношения между устной и письменной формами языка устанавливаются по формуле *буква – звук*, не создает предпосылок для развивающего обучения языку (не отвечает на вопрос *почему?*) и, кроме того, затрудняет решение целого ряда практических задач.

Развитие лингвистики, в частности, появление высшего раздела фонетики, связано с новым этапом в теории правописания – *фонематическим*. В 1953 году представители Московской фонологической школы И. С. Ильинская и В. Н. Сидоров впервые сформулировали этот принцип: «Фонематическое письмо – это такое, в котором одни и те же буквы алфавита обозначают *фонему* во всех ее видоизменениях, как бы они не звучали в том или ином фонематическом положении. При этом видоизменения фонемы обозначаются на письме по ее основному звучанию, которое обнаруживается в фонетических положениях, где качество звучания фонем не обусловлено. В результате получается, что каждая фонема пишется всегда одинаково<sup>4</sup>.

Итак, при обоих подходах отмечается, что морфема обозначается на письме единообразно. Обе теории подчеркивают, что позиционное чередование звуков на письме не отражается. Однако есть и основополагающие различия между обеими концепциями, которые приводят к существенным отличиям во влиянии теории на практику обучения.

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что он позволяет воспроизвести в обучении последовательность действий, которые выполняет человек, впервые записывающий услышанное слово. Поскольку письмо есть кодирование устной речи (Н. И. Жинкин), пишущий идет от звучания слова к его буквенной форме.

Обозначая на письме звуки сильных позиций фонем, проходим две ступени: от фонемы (точнее, от звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве. В

этом случае мы руководствуемся правилами графики. Например, ударный гласный звук [А] после твердого согласного обозначаем буквой А, а после мягкого согласного - буквой Я.

Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, проходим три ступени: от звука слабой позиции, к нахождению фонемы (сильной позиции), а от нее – к букве (по правилам, установленным для сильных позиций). Вот почему последовательность обучения правописанию должна соответствовать формуле: от *звука к фонеме*, а от нее – к *букве*.

Поскольку овладение письмом происходит неразрывно с чтением, более того – впервые со многими словами мы знакомимся сначала с помощью зрения, необходимо среднее звено, лежащее на пути от звучащей речи к ее «письменному коду», не осознается нами. Между тем именно оно – установление фонемного состава слова (морфемы) – есть собственно *орфографическое действие*.

Почему не составляет труда записать на слух слово СОН, ЛУНА, КОНЬ, МУКА и многие другие? Потому что их звучание не расходится с произношением? Нет, не поэтому, а потому, что в этих словах все звуки в сильных позициях, т.е. однозначно представляют фонемы. Не зная ничего о принципах письма, мы интуитивно осуществляем фонологическую оценку каждого звука в слове. Если в слове СОН написать взамен буквы буквы С какую-нибудь другую букву, получится либо другое слово (ТОН, ДОН, КОН), либо бессмыслица. В сильных позициях возможны опiski, но не орфографические ошибки (если, конечно, это не орфограмма сильной позиции, например: ЖИ – ШИ и т.д.).

Фонематический принцип не просто позволяет установить связь между отдельными правилами правописания, но и вскрывает их общую природу, их генетические основания. Ведь наша орфография базируется на трех ведущих правилах:

- I Безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: *домашний*, потому что *дом*, *тяжелый*, потому что *тяжесть*, на *стуле* потому что на *столе*, *завистливый*, потому что *счастливый* и т.д.

II «Сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед согласными (сонорными и [В] : *друз*, потому что *друга*, *просьба*, потому что *просить* и т.д.).

III Мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова: *зонтик*, потому что *зонт*, *бросьте*, потому что *брось*.

Все три правила «Учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции»<sup>5</sup>. Значит, существуют единые основания для обозначения гласных и согласных звуков в любой морфеме. Раскрыть общую природу трех главных правил орфографии – значит поднять школьников на высший уровень осознания устройства нашего правописания.

Интересно, ведь показать младшим школьникам в самом общем виде основной закон русского правописания можно и нужно еще до того, как они научатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Причем учащимся для этого достаточно владеть той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение языку по любой программе. А по мере того, как они будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, окончанию и т. д.

Таким образом, руководствуясь фонемным принципом, мы получаем большие возможности для создания у учащихся необходимой учебной мотивации в обучении правописанию, и при этом не только ставим перед детьми орфографические задачи, но и вооружаем их общим способом их решения, чего требует внедряющееся сегодня в практику развивающее обучение.

Действительно, действия, которые мы выполняем, руководствуясь тремя важнейшими правилами правописания, представляют собой последовательность одних и тех же операций и носят название *орфографическое действие*. Его структура такова:

- 1) *обнаружить орфограмму* (выделение звука в слабой позиции);
- 2) *определить ее разновидность* (в трад. – на какое правило);

3) **выполнить предписанную последовательность действий:**

- а) выяснить, в какой части слова находится,
- б) подобрать другие слова, имеющие ту же морфему,
- в) выделить среди подобранных слов, то в котором нужный звук находится в сильной позиции,
- г) обозначить звук в слабой позиции той же буквой, что и в сильной (в trad. – применение правила);

4) **осуществить самоконтроль** (выполнение всех предыдущих действий и ответ – да или нет и исправление в случае нет).

Конечно, этот алгоритм решения орфографических задач регулирует написание не всех абсолютно орфограмм, т. к. в русском языке есть написания, противоречащие основному принципу (например, правописание окончаний имен существительных с основой на [ий]), встречаются и орфограммы на месте сильных позиций (например, гласные под ударением после шипящих). Однако, все эти отступления, по подсчетам ученых составляют не более 5% написаний. Кроме того, все они не входят в состав базовых орфографических навыков, которые должны быть сформированы на начальном этапе. Опираясь на основной закон правописания, школьники всегда - и за пределами начальной школы – будут иметь точку отсчета, позволяющую определять место каждой орфограммы в системе правописания и анализировать данный способ решения орфографической задачи в его отношении ко всеобщему способу решения орфографических задач.

При обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса *почему?* При таком подходе не только создаются предпосылки для улучшения орфографических навыков учащихся, но и для развития мышления и познавательных способностей детей.

Такой сопоставительный анализ двух принципов приводит к выводу о преимуществах фонемного подхода. Этот вывод подтверждается и опытом обучения орфографии на фонемной основе<sup>6</sup>.

Один из дефектов традиционной методики обучения правописанию – несоответствие между последовательностью обучения и реальным ходом действия письма.

Сознательный акт правописания включает в себя два структурных компонента: постановку и решение *орфографической задачи*. При обучении на основе фонематического принципа письма создаются предпосылки для того, чтобы сначала учить ставить орфографические задачи, а затем - их решать. Т. е. устанавливается соответствие между программой и логикой становления орфографического действия.

Зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи, подчеркивают и ученые лингвисты (Жедек, Львов и др.). Они считают, что одной из важнейших причин низкой грамотности учащихся является их неумение «видеть орфограммы».

По мнению Львова «эта причина сводит, на нет хорошее знание правил и умение их применять, школьник не видит орфограмм в процессе письма»<sup>1</sup>.

Главной причиной орфографической слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости. Еще в 1960 году В.В. Репкин писал, что «широко распространенные упражнения, в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов и т. д.), не способствуют формированию умения выделять орфограммы»<sup>6</sup>. О том же пишут сегодня психологи, анализируя механизм формирования навыков грамотного письма: «систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает «орфографическую слепоту»<sup>7</sup>. И действительно, делая в словах пропуски, учитель или автор учебника ставит орфографическую задачу вместо ученика. Ребенку остается лишь решить поставленную перед ним задачу, и он успешно с этим справляется. А вот в диктантах или творческой работе учебную задачу ему приходится ставить в каждом конкретном случае самостоятельно, но ведь его этому не учили. Отсюда и большое количество ошибок в диктантах. Ученики не применяют правило по той простой причине, что не находят мест в слове, где его нужно применить.

«Орфографическое действие мы имеем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, т.к. осознает наличие орфограмм в слове»<sup>6</sup>. Это замечание помогает понять, что в традиционном обучении школьников пропускается целый этап, на котором они бы специально учились осознавать наличие орфограммы в слове. Та-

ким образом, самый первый этап в орфографическом действии специально не формируется. Наша школа не учит **обнаруживать** орфограммы, а вся работа сводится к изучению и применению правил (но ведь это уже следующий этап в орфографическом действии). Причина этого в том, что в методике обучения орфографии не предусмотрено специальное действие, направленное на развитие орфографической зоркости.

Одним из первых способов формирования умения обнаруживать орфограммы или, другими словами, способов формирования умения ставить орфографические задачи начал разрабатывать еще в 60 – х годах А. И. Кобызев. Он предложил диктант **«проверяю себя»**. При написании этого диктанта учащемуся разрешается пропускать букву, в которой он сомневается.

Наиболее сложным из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, является письмо с пропуском всех орфограмм.

Овладеть письмом с пропусками всех орфограмм не так легко, как может показаться на первый взгляд. Если ученик затрудняется в вычленении звуков из слова, в быстром определении позиции звука (что очень важно для определения типа орфограмм), то он не сможет написать слово с пропуском. Умение **легко слышать звучащее слово** (отдельные звуки, разграничивать гласные и согласные, выделять безударные гласные, определять место в слове парных согласных) является базой для орфографической зоркости. Поэтому так важна та фонетическая работа, о которой упоминалось выше.

На основе развитого фонематического слуха выполняется другое условие: знакомство детей с **признаками орфограмм**. Так что ребенок, **еще не владея** орфографическими правилами, обнаружит **подавляющее большинство** орфограмм:

### Орфограммы



**связанные с передачей**

**звуков буквами**

1. *орфограммы слабых позиций*

**не связанные с передачей**

**звуков буквами**

1. *большая буква (в начале*

Казенкова Елена Викторовна

(безударные гласные, парные согласные в конце слова и перед парным согласным, непроносимые согласные); предложения и в именах собственных);

2. орфограммы сильных позиций

(жи – ши,  
ча – ща...)

➤ правописание

– ца и – ться в глаголах;

правописание разделительных ъ и ь.

2. *слитное, раздельное написание слов;*

3. *правило переноса.*

При этом умение **быстро обнаруживать орфограммы** считается базовым орфографическим умением.

По мнению Жедек, в орфографическом действии выделяются 2 ступени:

➤ **постановка орфографической задачи** (т. е. обнаружение орфограммы);

➤ **ее решение** (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Первая ступень составляет основу для второй.

Когда я начинала работу в третьем классе, то познакомила учащихся со слабыми позициями звуков:

➤ **для гласных:** быть без ударения, например: д<sup>о</sup>/<sub>а</sub> ма; цв<sup>е</sup>/<sub>и</sub> ты;

➤ **для согласных:** 1) в конце слова, например: зу<sup>б</sup>/<sub>н</sub>, су<sup>к</sup>/<sub>з</sub>;

2) перед парным согласным, например:

ша<sup>н</sup>/<sub>б</sub> ка, шу<sup>н</sup>/<sub>б</sub> ка.

Параллельно с этой шла работа по формированию фонематического слуха: определять последовательность звуков в слове, место какого-либо звука (его позицию), ударный, безударный гласный...

Для формирования базового умения в структуре орфографического действия применила прием письма с «дырками». Сначала дети писали, пропуская **все** буквы

безударных гласных, затем парных согласных в конце слов, а затем и перед парным согласным.

Когда же такое умение было сформировано, я познакомила (конечно, постепенно) с сильными позициями звуков:

- *для гласных:* 1) быть под ударением;  
2) [y] всегда;
- *для согласных* 1) перед гласным;  
2) перед согласным;  
3) перед [в].

По мере знакомства с сильными позициями шло постепенное заполнение «дырочек» в словах. Сначала безударные гласные в корне, затем парные согласные в конце слова и потом перед парным согласным далее конкретизировался способ проверки безударных гласных в приставках, суффиксах и окончаниях. Букву, которая проверена, мы договорились вставлять зеленой пастой. У ребят на парте всегда лежали ручки с синей и зеленой пастой.

Такая работа воспитала не только ответственность за каждый написанный знак, но и аккуратность. А я проверяла тетради красным и черным цветом: красным я исправляла те буквы, которые неверно прописаны, а черным те, которые забыли пропустить.

Эту работу я успела провести лишь за год обучения ребят в третьем классе, и то результаты были очень высокими: если в конце второго класса – начале третьего качество знаний достигало ~ 40%, то к концу третьего класса ~ 60%.

Набирая первый класс, я уже решила для себя, что обязательно буду применять описанную технологию. Достаточно сказать, что наиболее частотная орфограмма «Безударные гласные» в различных морфемах в нашем третьем классе встречается сегодня крайне редко, как и «Парные согласные», проверяемые по сильной позиции.

Значит, изменив содержание начального образования, можно добиться высокой грамотности наших учеников. Ведь от них зависит будущее нашего общества, государства.

**Литература**

1. М. Р. Львов. Правописание в начальных классах. М., 1990 г.
2. Л. П. Федоренко. Принципы обучения русскому языку. М., 1984 г.
3. Д. Б. Эльконин . Как учить детей читать. М., 1976 г.
4. И. С. Ильинская, В. Н. Сидоров. Современное русское правописание. М., 1953 г.
5. Современный русский язык: Учебник под редакцией В. А. Белошапковой М., 1989 г.
6. П. С. Жедек, В. В. Репкин. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии в восьмилетней школе. М., 1974 г.
7. Г.Г. Гранин, Л.А. Концевая. Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР, 1988.