|  |
| --- |
| **Сиянко Наталья Вячеславовна,**  **учитель начальных классов**  **МОУ "Дубовская СОШ**  **с углублённым изучением**  **отдельных предметов"** |
| *Не секрет, что русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка даётся ребёнку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растёт. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Воспитать любовь к языку – это значит воспитать интерес к нему. Русский язык в начальной школе остаётся инструментом познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения. А развитие творческих способностей ведёт к формированию познавательных интересов, к развитию любознательности. Считаю одним из важных условий* ***развития творческих способностей*** *у детей – создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений.*   |  | | --- | | **Современные подходы к формированию орфографической зоркости обучающихся начальной школы в условиях введения ФГОС**   Учебный предмет «Русский язык» многогранен. Из всех направлений работы мы избираем для рассмотрения то, которое, как правило, больше всего затрудняет и тех, кто учит, и тех, кто учится. Десятки лет ученые, методисты, учителя ищут ответ на вопрос: как повысить грамотность наших учеников? За долгие годы найдено множество важных методических решений.  Привычное изучение орфографических правил необходимо дополнить целенаправленным формированием у детей способности замечать встречающиеся орфограммы (развитием орфографической зоркости), последовательным воспитанием внимательного отношения к слову («Не испорти его ошибками!»), уважения к себе («Стыдно, неудобно на родном языке писать с ошибками!»), а также умением ребенка при появлении сомнения в выборе буквы оставлять на ее месте пропуск, «окошко», с тем чтобы потом вернуться и попытаться решить задачу с помощью правила или словаря…  **Пути совершенствования орфографической подготовки младших школьников**  **1. Чего недостает в орфографической подготовке обучающихся начальных классов?**  Чтобы ответить на поставленный вопрос обратимся к той орфографической теме, которая доставляет нам больше всего хлопот, – к теме «Правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением». Представьте себе тот этап обучения, когда изучение материала завершено. Мысленно проверим знания и умения детей различными способами.  Сначала проведем традиционный опрос. Смогут ли ученики повторить изученное правило и привести примеры? Наверное, да. Теперь предложим им карточки со словами, в которых пропущены буквы. Решат ли они поставленные задачи? Скорее всего, да. Большая часть учеников вставит пропущенные буквы. Третий способ проверки – диктант. Он, конечно, будет написан, но вероятность появления ошибок возрастает. И вот настает момент, когда ученикам потребуется применить полученные знания и умения при создании собственных письменных высказываний... Чаще всего детские тексты будут испорчены (в большей или меньшей степени) ошибками на изученное правило.  В чем же дело? Правило знают, могут привести примеры и вставить пропущенные буквы, но при свободной записи мыслей допускают ошибки... А в 1 классе и при списывании готового текста.  Сегодня ответ уже очевиден: наши ученики не замечают «ошибкоопасных» мест (выражение Г.Г. Граник) и потому не применяют известные им правила. По мнению многих методистов (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др.), «орфографическая слепота» школьников – одна из основных причин допускаемых орфографических ошибок.  Возникает вопрос: а почему учащиеся, зная правила, не замечают тех мест, которые требуют применения этих правил? Ответ прост. В традиционной системе обучения отсутствовало целенаправленное формирование соответствующего умения, именуемого орфографической зоркостью. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить: какое орфографическое упражнение самое распространенное в школьных учебниках? Упражнение на вставку пропущенных букв. В чем оно тренирует? В применении того или иного орфографического правила. Место же в слове, требующее применения правила, всегда было уже показано.  Умение обнаруживать «ошибкоопасные» места, то есть орфограммы, должно стать предметом целенаправленного обучения. Только оно может помочь преодолеть «орфографическую слепоту» наших учащихся и повысить практическую значимость изучения правил.  Отсутствие орфографической зоркости делает непродуктивной еще одну операцию, о которой всегда напоминают учителя при завершении любых письменных работ. Призыв «Проверяйте!» подталкивает учащихся к перечитыванию написанного. Но снова неумение обнаруживать орфограммы мешает детям полноценно воспользоваться знанием правил, чтобы устранить возможные ошибки.  Таким образом, необходимость достроить существующую систему обучения орфографии недостающим звеном – формированием у учащихся орфографической зоркости – становится очевидной. При этом так же очевидно, что начинать столь важную работу нужно заблаговременно, *до* изучения основных орфографических правил, поскольку применение правила – это решение уже обнаруженной и поставленной перед собой орфографической задачи. В 1 классе при работе в Прописи я начинаю эту работу.  Чтобы хорошо понять, во-первых, почему сегодня вопрос о развитии орфографической зоркости младших школьников можно не только поставить, но и решить, а во-вторых, в чем сущность тех орфографических проблем, с которыми сталкивается любой человек, пишущий на русском языке, необходимо хотя бы кратко рассмотреть лингвистическую сторону вопроса.  **2. От теории письма – к школьной практике**  До сравнительно недавнего времени все школьные (а иногда и вузовские) учебники опирались на морфологический принцип русской орфографии, который гласит: морфема сохраняет единое написание независимо от произношения. Иначе говоря, например, в корне ***-вод-*** гласный звук должен быть обозначен буквой *о* независимо от того, как он произносится в разных фонетических позициях: ***в[а]да, в[ъ]дяной, в[о]ды*.**  Верное ли утверждение? Конечно.  Но почему так происходит – почему морфема сохраняет единое написание? Ответ на этот вопрос дать не удавалось, пока в центре внимания оставалось понятие *морфема*. Переход же на другой уровень языка – на уровень *фонемы* (фонема – это ряд позиционно чередующихся звуков) – позволил лингвистам получить нужные объяснения.  Было установлено, что буквой в русском языке обозначается не каждый конкретный звук, а весь ряд позиционно чередующихся звуков, то есть фонема. При этом буква выбирается по сильной позиции фонемы (если говорить о гласных, то – по ударному гласному). Вот и получается, что морфема сохраняет свое единое написание независимо от произношения.  Так на основе фонемной теории произошло развитие, углубление морфологического принципа, что оказалось очень важным для методики обучения орфографии. Пока обратим внимание на один факт.  Раз обучение орфографии строилось на основе морфологического принципа, то оно основывалось на понятии *морфема*. Потому системная орфографическая работа и связывалась с изучением той или иной морфемы (корня, приставки, суффикса, окончания) и не начиналась до их рассмотрения – до изучения темы «Состав слова» во 2-м классе. (Мы не принимаем в расчет вопросы обучения раздельному написанию слов, большой буквы, сочетаний ***жи-ши*** и т.д., не подпадающие под морфологический принцип письма.) Задания на поиск орфограмм изредка встречались в учебниках, но они следовали за изучением правила, а не предшествовали ему. Так, к концу 2-го класса дети могли находить орфограмму на месте безударного гласного в корне, но не догадывались, что аналогичная орфограмма может быть и в окончании. Опора лишь на понятие *морфема* вносила ограничения в методику обучения.  С разработкой в лингвистике фонемной теории орфографии связано появление новых методических решений. В частности, стала понятной возможность ведения орфографической работы с опорой на понятие *звук*, на фонетические умения детей, а они формируются уже в 1-м классе. Стало очевидным: можно начинать знакомить детей с трудностями письма до того, как они узнают о морфемной структуре слов. Так появились предпосылки для раннего начала работы над орфографической зоркостью учащихся на фонетической основе. Конкретизация особенностей русского письма применительно к морфемам – это уже следующий этап обучения.  Напомню, что некоторые орфографические проблемы русского языка не объясняются с позиций фонемной теории, но большую часть орфограмм любого текста (по данным лингвистов, до 90%) составляют именно такие орфограммы. Этот вывод тоже важен для методики обучения орфографии. Он свидетельствует о том, что именно такие орфограммы должны быть в центре внимания, с опорой на них должны определяться общая логика и ведущие приемы работы.  Таким образом, разработка в лингвистике фонемного подхода к объяснению сущности большей части орфографических проблем русского языка оказалась значимой для постановки обучения орфографии в начальных классах. В той или иной мере это обстоятельство стало находить отражение в школьных учебниках.  **3. Что же понимать под орфограммой?**  Ответ на этот вопрос имеет для учителя очень важное практическое значение. И дело не в том, какое определение давать учащимся (его можно и вообще не давать), а в том, какой смысл вкладывает в этот термин сам учитель.  Вот некоторые трактовки данного понятия, бытующими в школе, определите:  *а*) нет ли среди них такой, которой придерживаетесь Вы;  *б*) опираясь на какую из них, на ваш взгляд, обучение обнаруживанию орфограмм***до***изучения основных орфографических правил будет более успешным?  Орфограмма – это место в слове:  1) где пишется не так, как слышится;  2) где звук слышится неясно;  3) где возможна ошибка;  4) где при письме возникает трудность;  5) где требуется применение правила;  6) где для обозначения определенного звука нужно выбрать букву.  Если вы остановились на последней трактовке, то вы правы, но рассмотрим все предшествующие ей.  На первое толкование (пишется не так, как слышится) обращаем особое внимание: оно не только неверно, но и опасно с точки зрения практических последствий. Усвоив произнесенные учителем слова и приняв их как руководство к действию, школьники могут писать *тр****о****ва* (вместо *трава*), *ша****б****ки* (вместо *шапки*), *кро****д*** (вместо *крот*) и т.п. Кроме того, для нахождения «ошибкоопасных» мест на слух это определение неэффективно: как слышится слово, ученик может установить, а вот сравнить его с написанием он сможет только тогда, когда увидит его.  К показанным ошибкам ведет не только неверное понимание (прежде всего учителем) сути орфографических проблем, но и неправильная организация обучения на самых первых его этапах. Так, в период обучения грамоте, читая столбики слов, учитель, помня о том, сколько проблем доставят потом, например, безударные гласные, начинает привлекать внимание к написанию слов. Считая, что в словах, написание и произношение которых не расходятся (трава, спина), ошибки маловероятны, он останавливается лишь на словах типа *сосна, гора, пенал,* при этом говоря: «Вот видите, говорим – ..., а пишем – ...» Со временем дети делают ложное обобщение: всегда пишется не так, как слышится. Если же это обобщение еще поддерживается приведенной выше трактовкой «опасных» при письме мест, то ошибки показанных видов будут обеспечены.  Вторая формулировка (звук слышится неясно) просто лишена смысла, так как при названном условии слово будет чаще всего непонятным. В этом определении отчетливо просматривается смешение понятий *звук* и *буква*, так как, видимо, имеется в виду, что неясно, какая для звука нужна буква.  Третья и четвертая формулировки (где возможна ошибка, где возникает трудность) близки. В них нет ничего неверного, но они отражают лишь субъективное восприятие письменного облика слов: как часто мы встречаем ошибки там, где у ученика «не возникло трудностей» и где он никак не предполагал ошибки! *Орфографическая зоркость* – это способность замечать практически все орфограммы. Она и нужна для того, чтобы на ее основе разграничивать «трудные» и «нетрудные» случаи – такие, где написание сразу понятно, и такие, где надо подумать. Для становления орфографической зоркости нужны не субъективные, а объективные признаки орфограмм.  Пятое определение (где требуется применение правила) такой объективный признак содержит (соотнесенность написания с конкретным правилом), но, пользуясь им, нужно прежде всего изучить все орфографические правила. Если ученик не знает правила, например, выбора падежных или личных окончаний, то он при письме и не заметит подстерегающей его «опасности» написать не ту букву. Именно такое определение орфограммы соответствовало морфологической теории письма, оно лежало в основе традиционного подхода к освоению орфографии. Так, как описано, и происходило на практике: пока правило не изучено, к соответствующей орфограмме не удавалось привлечь внимание школьников. При подобной организации обучения развитие орфографической зоркости может лишь следовать за изучением правил, но не предшествовать ему. Но тогда возникает вопрос: как, приступая к тому или иному правилу, мотивировать для учащихся необходимость его изучения?!  Последняя формулировка (где для обозначения определенного звука нужно ***выбрать*** букву), как уже говорилось, оптимальна.  Если детям «открыть», что при письме на месте одного и того же безударного гласного звука (или парного по глухости – звонкости согласного, например, на конце слова) бывают разные буквы (***о*** или ***а***, ***е*** или ***и***, ***б*** или ***п***...), но для конкретного слова правильна только одна из них и ее надо выбрать, а потом зафиксировать в их сознании названные опознавательные признаки таких «опасных» при письме мест, то база для развития орфографической зоркости младших школьников на ранних этапах обучения будет обеспечена.  **4. Структура орфографического действия и четыре основных орфографических умения**  Обычно, отвечая на заданный вопрос, учителя начинают перечислять весь набор орфографических правил, изучаемых в 1–4-х классах. Можно ли попытаться ответить на этот вопрос иначе, более обобщенно?  Можно. Для этого надо рассмотреть структуру осознанно выполняемого орфографического действия.  Чтобы лучше представить, что такое орфографическое действие и как рассуждает пишущий при его выполнении, вспомним сказку Л. Гераскиной «В Стране невыученных уроков» (или одноименный мультфильм) и ее главного героя Витю Перестукина. Ему необходимо было решить орфографическую задачу: правильно написать слова *замочек* и *ключик*, чтобы открыть ворота в Страну невыученных уроков.  Приведем последовательно все рассуждения Вити, пользуясь выдержками из сказки (с некоторыми купюрами), в целом сохраняя авторскую редакцию (конечно, выделения цифрами основных этапов рассуждения персонажа у автора нет). Читая, старайтесь определять, из каких операций складывалось выполняемое Витей орфографическое действие:  «1. Я сразу написал: *ключ*... – и остановился. Что писать дальше: ЧИК или ЧЕК? Как правильно: *клюЧИК* или *клюЧЕК*? То же самое было и с замочком. *ЗамоЧИК* или *замоЧЕК*? Было над чем подумать!  2. Есть же какое-то правило... Стал припоминать. Кажется, после шипящих не пишется... Но при чем тут шипящие? Они сюда никак не подходят ... Но я вспомнил. Пожалуй, это было единственное правило, которое я знал.  3. Если в родительном падеже в конце слова выпадает гласная, то пишется *ЧЕК*, а если не выпадает, пишется *ЧИК*.  4. Нетрудно проверить: именительный – *замоЧЕК*, родительный – *замоЧКа*. Ага! Буква выпала. Значит, правильно – *замоЧЕК*. Теперь совсем легко проверить и *ключик*. Именительный – *клюЧИК*, родительный – *клюЧИКА*. Гласная остается на месте. Значит, надо писать *клюЧИК*.  5. Я крупными буквами смело написал на доске: *ЗАМОЧЕК. КЛЮЧИК*».  Проанализируем структуру орфографического действия персонажа, но сначала уточним само понятие *орфографическое действие*.  Как известно из психологии, действие представляет собой произвольную и преднамеренную активность человека, направленную на достижение сознаваемой цели (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Применительно к письму это означает, что орфографическое действие имеет место тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфографической проблемы в слове.  Было ли рассуждение Вити Перестукина осознанным орфографическим действием? Конечно. Он хотел правильно написать слова, чтобы открыть ворота в Страну невыученных уроков. Обнаружив в словах места, где требовался выбор букв, мальчик сознательно стал вспоминать правило, а вспомнив, воспользовался им, то есть выполнил предписанные действия. Поставленная цель достигнута, а мотив, заставивший Перестукина обратиться к правилу, удовлетворен: ворота в Страну невыученных уроков были открыты. Таким образом, перед нами пример осознанно выполненного орфографического действия.  Как всякое сложное психическое образование, орфографическое действие обладает определенной структурой. Например, М.Р. Львов считает, что при его выполнении необходимо пройти шесть ступеней:  1) найти орфограмму; 2) определить ее тип; 3) наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы; 4) определить последовательность шагов решения задачи; 5) выполнить намеченную последовательность действий; 6) написать слово в соответствии с решением орфографической задачи.  Если среди этих ступеней третью и четвертую объединить (они очень близки по своей сути), то мы увидим, что рассуждение персонажа книги Л. Гераскиной – это прохождение всех пяти ступеней:   * *первая* – нахождение орфограммы; * *вторая* – определение типа орфограммы; * *третья* – определение последовательности шагов решения задачи; * *четвертая* – выполнение намеченной последовательности действий; * *пятая* – запись слова в соответствии с решением орфографической задачи.   Выделенные М.Р. Львовым операции очень точно отражают структуру осознанно выполняемого орфографического действия, однако, думается, их можно еще немного укрупнить.  Так, если первая операция – это фактически постановка пишущим перед собой орфографической задачи, вторая – это выбор способа ее решения (чаще всего определение правила, которое следует применить), то третью, четвертую и пятую можно слить воедино, считая, что это собственно решение поставленной задачи.  Однако хорошо известно, что выполнение любого сложного действия (а орфографическое действие является именно таким) должно завершаться проверкой полученного результата. Поэтому будет правильно, если три названных компонента, составляющие орфографическое действие, мы дополним четвертым: осуществление орфографического самоконтроля.  Чему же следует учить младших школьников, заботясь о становлении у них осознанного орфографического действия? Ответ подсказывается проведенным только что рассуждением: их следует учить выполнению каждого из четырех названных компонентов этого действия.  Иначе говоря, у младших школьников следует формировать четыре собственно орфографических умения, а именно:  1) ставить орфографические задачи, то есть обнаруживать орфограммы (обладать орфографической зоркостью); 2) устанавливать тип орфограммы, соотносить ее с определенным правилом (выбирать способ решения задачи, чаще всего – орфографическое правило); 3) применять правило (верно выполнять предписываемый им способ решения поставленной задачи); 4) проверять написанное, осуществлять орфографический самоконтроль.  **Источники информации**  **Используемая литература**  1. *Борисенко И.В*. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию. // Начальная школа. 2003. № 7. С. 32–34.  2. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А*. Секреты орфографии. М., 1991. С. 56–72.  3. *Гераскина Л*. В Стране невыученных уроков. Д.: ВАП, 1994. С. 29–31.  4. *Львов М.Р*. Правописание в начальных классах. М., 1990.  5. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1993 и послед. С. 123–135.  6. *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С*. Программа «Русский язык». Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония». Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.  **Интернет-ресурсы**  1**.** <http://arishka.ososh1.edusite.ru/p13aa1.html>  2. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/metodicheskaya-razrabotka-razvitie-orfograficheskoy-zorkosti-u>  3. <http://referatwork.ru/refs/source/ref-6257.html>  4. <http://do.gendocs.ru/docs/index-190898.html> | |