

М.С. Соловейчик, О.О. Харченко

Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах

/Цикл лекций на заочных курсах повышения квалификации учителей
в педагогическом университете «Первое сентября»:
газета «Начальная школа», 2006, №№ 17–24/

Соловейчик Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, Отличник народного просвещения, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, автор учебника русского языка для начальных классов «*К тайнам нашего языка*» (УМК «Гармония»), руководитель авторского коллектива учебного пособия для студентов педагогических учебных заведений «Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения».

Харченко Ольга Олеговна – в прошлом аспирантка М.С. Соловейчик, а сейчас кандидат педагогических наук, доцент Смоленского государственного педагогического университета; читает курс лекций по методике обучения русскому языку на факультете подготовки учителей начальных классов, готовит молодых специалистов к внедрению современных технологий в практику обучения школьников.

Концепция курса

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. И вот настало время, когда накопленные идеи начинают реализовываться на страницах современных учебников русского языка для начальных классов и приходят в школу.

Представьте себе, что привычное изучение орфографических правил дополнено 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...

Именно такой путь обучения орфографии реализован в учебнике «К тайнам нашего языка» (УМК «Гармония»). Понять рекомендуемую логику орфографической работы, познакомиться с отличными от традиционных методическими решениями тех или иных вопросов, с конкретными приемами формирования умений и поможет предлагаемый курс лекций.

Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах

Лекция 1. Пути совершенствования орфографической подготовки младших школьников. Главные недостатки сложившейся системы обучения орфографии в начальных классах; основной принцип русского письма и сущность понятия *орфограмма*; структура орфографического действия и основные орфографические умения.

Лекция 2. Формирование у младших школьников орфографической зоркости как базового орфографического умения. Понятие *орфографическая зоркость* и условия ее успешного формирования; знакомство детей с понятием *орфограмма* («опасное при письме место»), технология списывания и письма под диктовку на ранних этапах обучения.

Лекция 3. Обучение сознательному пропуску буквы как путь к безошибочному письму. История приема сознательного пропуска учеником «сомнительной» буквы; воплощение приема в современных учебниках русского языка для начальных классов.

Лекция 4. Использование словарей как способ решения орфографических задач. Привычка и умение пользоваться словарями как личностная характеристика человека; повышение эффективности работы с орфографическим словарем; другие виды словарей как средство обучения орфографии.

Лекция 5. Учим решать орфографические задачи в корне слова. Главные трудности младших школьников в подборе проверочных слов для корня; способы повышения эффективности обучения применению правила написания безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных в корне слова.

Лекция 6. Обучение решению орфографических задач в окончаниях имен существительных. Наличие различных подходов к изучению темы; оптимизация действий учащихся как путь к более качественному освоению материала.

Лекция 7. Обучение решению орфографических задач в личных окончаниях глаголов. Типичные недостатки в изучении темы; формирование грамматических умений и осознанного способа решения орфографической задачи как основа повышения эффективности работы.

Лекция 8. Формирование орфографического самоконтроля как комплексного орфографического умения. Понятие *самоконтроль* и его виды; обучение детей осознанному контролю за правильностью письма на разных его этапах; комплексный характер умения проверять написанное; исправление специально допущенных ошибок как необходимое орфографическое упражнение, условия успешности его применения.

ЛЕКЦИЯ 1

Пути совершенствования орфографической подготовки младших школьников

П л а н

1. Чего недостает в орфографической подготовке учащихся начальных классов?
2. От теории письма – к школьной практике.
3. Что же понимать под *орфограммой*?
4. Структура орфографического действия и 4 основных орфографических умения.

1. Чего недостает в орфографической подготовке учащихся начальных классов?

Для ответа на поставленный вопрос обратимся к школьной практике, к той орфографической теме, которая доставляет учителю 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 сказать 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...

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 раньше было самым распространенным в школьных учебниках? Упражнение на вставку пропущенных букв. В чем оно тренировало? В применении того или иного орфографического правила. Место же в слове, требующее применения правила, всегда было уже показано.

Умение обнаруживать «ошибкоопасные» места, т.е. 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 учебнике «К тайнам нашего языка» становление орфографической зоркости детей начинается в 1-м классе.

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, т.е. 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 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.

Других важных методических решений, подсказанных фонемной теорией письма, мы коснемся в дальнейшем. Пока же с позиций этой теории уясним для себя: в чем, собственно говоря, состоят орфографические проблемы русского языка. Не понимая до конца сути этих проблем, трудно вполне осознанно раскрывать их детям.

Думается, что достаточно одной иллюстрации, чтобы объяснение орфографических трудностей русской орфографии с позиций фонемной теории стало очень наглядным.

/ Коллеги, надо поставить ударение в первой группе слов/

Сравните записи (в квадратных скобках названы конкретные звуки, а в прямых – фонемы).

тр[а]вы – тр[а]ва – тр[ъ]вяной – /а/ – а

др[о]в – др[а]ва – др[ъ]вяной – /о/ – о

ду[б]ы – ду[п] – ду[п]ки – /б/ – б

су[п]ы – су[п] – су[п]чик – /п/ – п

Как видим, в слабых позициях фонем (для гласных – в безударном положении, для парных по глухости-звонкости согласных – на конце слова и перед другими согласными, кроме сонорных и [в, в']) звуки из разных фонемных рядов, т.е. принадлежащие разным фонемам, нередко, как здесь, оказываются одинаковыми (сравните второй и третий столбики слов). Буквы же, выбираемые по сильной позиции фонемы (в данном случае по букве на месте ударного гласного или парного по глухости-звонкости согласного в положении перед гласным), могут быть разными. Иначе говоря, для обозначения одного и того же звука, находящегося в слабой позиции, при письме правильными могут быть разные буквы. Какую операцию должен мысленно выполнить пишущий? Он должен *выбрать* нужную букву. Способ выбора подсказывается тем или иным правилом. В результате неверного выбора возникает орфографическая ошибка.

Еще раз напомним, 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, мы хотели показать, что 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.

В учебнике «К тайнам нашего языка» при обучении орфографии фонемная теория является основополагающей. При этом ее последовательное воплощение осуществляется без использования соответствующей терминологии (*фонемы, позиционное чередование, сильные и слабые позиции* и др.), что объясняется стремлением не перегружать младших школьников той информацией, без которой могут быть решены поставленные практические задачи. Сразу скажем, что вместо понятия орфограммы *слабых позиций* в обиход введено выражение *главные орфограммы (главные «опасности письма»)*. Таковыми они признаны после того, как дети в ходе коллективно выполненных подсчетов подтверждают вывод ученых о том, что орфограмм безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных (вместе) встречается значительно больше, чем других орфограмм.

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.

Познакомьтесь с некоторыми трактовками данного понятия, бытующими в школе, и решите: а) нет ли среди них такой, которой придерживаетесь Вы; б) опираясь на какую из них, на Ваш взгляд, обучение обнаруживанию орфограмм *д о* 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 не верно, но и опасно с точки зрения практических последствий. Усвоив произнесенные учителем слова и приняв их как руководство к действию, школьники могут писать *трова* (вм. *трава*), *шапки* (вм. *шапки*), *крод* (вм. *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 (*трав*а, *спин*а), 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 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 в ы б р а т ь 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.

О том, как это можно сделать, как организуется обучение на основе букваря и учебника 1-го класса в УМК «Гармония», пойдет речь во второй лекции. Пока же еще один принципиальный вопрос: какие орфографические умения следует формировать у учащихся начальных классов?

4. Структура орфографического действия и 4 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 одноимённый мультфильм) и её главного героя Витю Перестукина. Ему необходимо было решить орфографическую задачу: правильно написать слова *замочек* и *ключик*, чтобы открыть ворота в Страну невыученных уроков. (См. указ. кн. – Д.: ВАП, 1994, с. 29–31.)

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 чём 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 остаётся 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 осознаёт наличие орфографической проблемы в слове [4; 134].

Было ли рассуждение Вити Перестукина осознанным орфографическим действием? Конечно. Он хотел правильно написать слова, чтобы открыть ворота Страны невыученных уроков. Обнаружив в словах места, где требовался выбор букв, мальчик сознательно стал вспоминать правило, а вспомнив, воспользовался им, т.е. выполнил предписанные действия. Поставленная цель достигнута, а мотив, заставивший Перестукина обратиться к правилу, удовлетворён: ворота Страны невыученных уроков были открыты. Таким образом, перед нами пример осознанно выполненного орфографического действия.

Как всякое сложное психическое образование, орфографическое действие обладает определённой структурой. Например, М.Р. Львов считает, что при его выполнении необходимо пройти шесть ступеней:

- найти орфограмму;
- определить её тип;
- наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы;
- определить последовательность «шагов» решения задачи;
- выполнить намеченную последовательность действий;
- написать слово в соответствии с решением орфографической задачи. [3; 45].

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.

Четвёртая – 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 **4 собственно орфографических умения**, а именно:

- ставить орфографические задачи, т.е. обнаруживать орфограммы (орфографическую зоркость);
- устанавливать тип орфограммы, соотносить её с определённым правилом (выбирать способ решения задачи, чаще всего – орфографическое правило);
- применять правило (верно выполнять предписываемый им способ решения поставленной задачи);
- проверять написанное, осуществлять орфографический самоконтроль.

Закономерно встают вопросы: как эти умения связаны между собой? Как их формирование соотносится с этапами обучения? Как становление каждого из названных обобщенных умений должно обеспечиваться при изучении различных тем начального курса орфографии?

Подробные ответы на эти вопросы будут даны в следующих лекциях. Сейчас скажем лишь, что в переходе от преимущественного изучения разнообразных орфографических правил к целенаправленному формированию указанного комплекса орфографических умений мы видим один из путей совершенствования методики обучения орфографии в начальных классах.

Проверьте, как Вы усвоили материал

1. Прочитайте тему лекции. Можете ли Вы назвать предлагаемые пути совершенствования обучения орфографии младших школьников?

2. Раскройте мысль: развитие методики обучения русскому языку, в частности орфографии, в значительной мере связано с развитием науки о языке, лингвистики.

3. 6 второклассников встретившееся при записи предложения слово *карандаш* написали так: *«корондаж»*. Предположите, чем в системе работы учителя могли быть спровоцированы детские ошибки.

4. Считаете ли Вы, что при освоении правописания безударных гласных корня следует заботиться о формировании всего комплекса названных орфографических умений? Должна ли работа над каким-то из умений начаться раньше?

Литература

1. Борисенко И.В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию. – Нач. школа. – 2003. - № 7. – С. 32 – 34
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии.– М., 1991, с. 56–72
3. Львов М.Р. Правописание в начальных классах.– М.: 1990
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. /Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1993 и послед. С.123–135
5. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Программа «Русский язык». Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония». – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

ЛЕКЦИЯ 2

Формирование у младших школьников орфографической зоркости как базового орфографического умения

П л а н

1. О понятии *орфографическая зоркость* и условиях успешной работы над ней.
2. Знакомство с признаками «опасных при письме мест».
3. Первые шаги в становлении умения обнаруживать орфограммы.
4. Дальнейшее освоение понятия *орфограмма*.

1. О понятии *орфографическая зоркость* и условиях успешной работы над ней

Можете ли Вы, не задумываясь, сказать, как именно нужно действовать, чтобы обнаружить орфограмму в слове? Будучи взрослым человеком, наверняка, многие «опасности письма» преодолеваете автоматически, не осознавая механизма собственных действий. Чтобы осмыслить его, сделать предметом методического анализа, нужно поставить себя на место ребёнка, который ищет «ошибкоопасные места» в реально трудном для него слове.

Представьте, что Вам надо написать малознакомое (или вовсе неизвестное) слово, допустим, [рамбурс¹]. Сколько раз и в каких местах остановитесь, чтобы обдумать выбор букв? Очевидно, что настоящие орфографические затруднения Вы испытаете при обозначении гласного в первом слоге и конечного согласного. Если эту ситуацию оценивать методически, можно утверждать, что в нашем слове Вы обнаружили две орфограммы, проявив таким образом орфографическую зоркость.

Попробуем разобраться, как Вы действовали при нахождении «опасных мест», если все операции выполняли осознанно. Вероятнее всего, Вы «перебирали» звуки слова, определяя, указывает каждый из них на букву однозначно или при одинаковом произнесении может быть обозначен разными буквами.

Рассуждения лингвистически образованного человека могли быть примерно такими: «Звук [р] обозначим «своей» буквой, так как у него нет глухой пары; **гласный [а]** может быть обозначен буквой «а» или «о», потому что он безударный; звук [м] – непарный звонкий, поэтому обозначим его «своей» буквой «м»; парный по глухости-звонкости согласный [б] находится перед гласным, значит, ему можно «доверять» и также обозначить «своей» буквой «б»; гласный [у] – ударный и однозначно указывает на букву «у»; согласный [р] – непарный, поэтому для его обозначения выбирается буква «р»; **согласный [с]** имеет звонкую пару и находится на конце слова, а следовательно, может быть обозначен как буквой «с», так и буквой «з». Значит, в этом слове два места, где есть выбор букв, – звуки [а] и [с]. Во всех других случаях использование разных букв без изменения звучания слова невозможно. В слове две орфограммы».

Поскольку это слово Вам не известно, скорее всего, за помощью для разрешения сомнений придётся обратиться к словарю или к тому, кто точно знает, как оно пишется (рамбурс).

Если приведенные рассуждения, имевшие место при написании конкретного слова, представить обобщённо, можно сказать, что каждый звук оценивался с точки зрения его положения в слове (нахождения в сильной или слабой позиции) и соответствия / несоответствия признакам орфограмм, в данном случае – гласных и парных по глухости-звонкости согласных.

Орфографическая зоркость и определяется учеными как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании». [2; с. 131]

Иначе говоря, **орфографическая зоркость** – это умение замечать орфограммы, т.е. те случаи письма, где при едином произношении возможен выбор написания; применительно к буквенным орфограммам это умение предполагает прежде всего способность обнаруживать при письме звуки в слабой позиции (или буквы, находящиеся на их месте).

¹ *Рамбурс* – в международной торговле – оплата купленного товара через посредство банка

Известно, что способность замечать «опасные при письме места» на интуитивном уровне складывается у небольшого числа детей. Как же сделать процесс формирования соответствующего умения управляемым и целенаправленным? Какие условия необходимо соблюдать, чтобы добиться успеха на пути становления у младших школьников орфографической зоркости?

Думается, приведёнными выше рассуждениями, а также определением орфографической зоркости подготовлен ответ на эти вопросы.

Для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо: **во-первых**, на самых ранних этапах обучения обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква», а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений; **во-вторых**, познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм; **в-третьих**, систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм, предлагая для этого специальные упражнения.

Выполнение первого из названных условий уже давно является обязательным для периода обучения грамоте, поэтому на нем специально останавливаться не будем, а вот способы реализации второго и третьего условий формирования орфографической зоркости учащихся начальных классов рассмотрим подробно.

2. Знакомство с признаками «опасных мест»

Как уже говорилось, подавляющее число орфограмм почти любого текста (до 90%) составляют орфограммы слабых позиций, связанные с обозначением звуков буквами, а среди них самыми частотными являются:

- безударные гласные в разных частях слова,
- парные по глухости-звонкости согласные в определенных позициях,

Следовательно, именно их опознавательные признаки должны быть усвоены школьниками в первую очередь. Что это за признаки, думается, понятно из названий орфограмм. Чтобы Вы проверили себя, перечислим их:

а) для гласных – положение без ударения;

б) для согласных – во-первых, парность по глухости-звонкости, а во-вторых, нахождение на конце слов и перед всеми другими согласными, кроме непарных звонких [л][л'], [м][м'], [н][н'], [р][р'], [й'] и [в][в'].

Поскольку опознавательные признаки орфограмм непосредственно связаны со **звуками**, а действия по их обнаружению – с оценкой позиции звуков, становится понятным, почему ведущей целью фонетической работы является формирование у детей **умения слышать звучащее слово**. В чём оно проявляется? Ограничимся перечислением частных умений:

- выделять отдельные звуки и определять их характер: гласный или согласный, гласный ударный или безударный, согласный твёрдый или мягкий, звонкий или глухой, парный по глухости-звонкости или непарный;
- устанавливать последовательность звуков;
- ориентироваться в звуках-«соседях»;
- проводить полный звуковой анализ слов.

От того, насколько прочно первоклассники овладеют этими умениями, в значительной мере будет зависеть успех (или неуспех) в становлении орфографической зоркости.

Позиция авторов учебника «К тайнам нашего языка»: формирование умения обнаруживать орфограммы должно начинаться как можно раньше – уже в период обучения грамоте. И включенная в комплект «Гармония» «Азбука» Н.М. Бетеньковой и др. предусматривает возможность сделать первые шаги на пути формирования названного умения.

Рассмотрим, как именно это может быть сделано.

К моменту знакомства с признаками «опасных мест» для гласных первоклассники уже умеют решать некоторые орфографические задачи, которые не связаны с обозначением звуков буквами: умеют оформлять границы предложений, пишут слова отдельно друг от друга, употребляют заглавную букву в именах собственных, а также знают об ударных и безударных гласных и обозначают ударный звук принятым знаком ударения, а безударный – точкой под значком гласного в схеме или под соответствующей буквой.

На уроке по теме «Чтение слов, предложений с буквами С, З. Знакомство с признаками «опасных мест» при письме гласных» (1; ч.1, с. 77) действие постановки точки под значком безударного гласного звука или его буквой наполняется новым содержанием: теперь она не только будет указывать на то, что звук безударный, но и станет сигналом «опасности» при письме.

Приведем фрагмент урока, очень важного для всей системы орфографической работы, представленной в учебнике «К тайнам нашего языка». [3; с. 333 –335]

Беседа начинается при закрытой «Азбуке», чтобы ребята не видели записанные там слова и схемы.

– Из какой сказки и чьи слова я сейчас скажу?

– *Несёт меня лиса за тёмные леса!* (Дети с помощью учителя называют сказку и вспоминают главное: Лиса утащила Петуха, и он кричит об этом коту.)

– Давайте хором скажем это предложение. Послушайте себя и найдите два интересных слова. Догадайтесь, какие слова я имею в виду. (Ученики на слух выделяют нужные слова: *лиса, леса*.)

– Что в них интересного? (Одинаково произносятся.) А как вы докажете, что это два разных слова, а не одно и то же? (Они называют разное: животное и много деревьев.)

– Послушайте ещё раз слово [л'уса]. Можете точно сказать: я назвала животное или деревья? (Может быть, одно, а может быть, другое – слова-то звучат одинаково.)

– Проверьте (учитель открывает на доске составленные из карточек две одинаковые схемы): у меня правильные звуковые схемы этих слов? (Да.) (Заметим, что схемы могут быть составлены и учащимися.)

– Назовите первый гласный звук в слове [л'уса] – названии животного. Какой это звук? (Безударный гласный [и].) (Учитель берёт в руки «его» карточку.)

– Назовите первый гласный звук во втором слове [л'уса]. Какой он? (Такой же, безударный гласный [и].) (Учитель берёт такую же вторую карточку.)

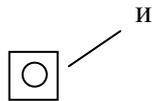
– Что же скажете о первых гласных звуках в этих словах? (Они одинаковые.) Могу я показать этот вывод вот так?

(Учитель накладывает карточки друг на друга и помещает на доску.) Появляется начало будущей схемы:

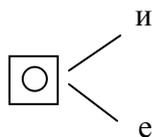


– А теперь посмотрим, как пишутся эти слова. Сначала название животного. (Открывается первая запись на доске: *лиса*. Второе слово пока закрыто.)

– Прочитайте слово. Какой буквой обозначен в нём звук [и]? (Буквой *и*.) Покажем это в схеме. (Учитель берёт из разрезной азбуки карточку с нужной буквой и подставляет в схему.)



– Читаем второе слово. (Оно открывается: *леса*) Какая в нём буква на месте звука [и]? (Буква *е*.) Покажем это в схеме. Запись на доске дополняется.



– Посмотрите на схему и скажите, какими же буквами может обозначаться звук [и] при письме? (Буквами *и* или *е*.)

– Смотрите, какой хитрый звук [и]: он может за себя на «письменную работу» посылать разные буквы: *и* или *е*. Как вы считаете, можно ли при письме доверять такому звуку и писать, как слышишь? (Нет.)

– Почему? (Можно не ту букву написать...)

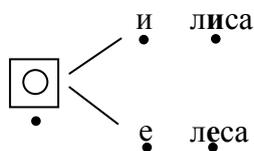
– А какому же это *такому* звуку [и] нельзя доверять? Что мы о нем не сказали? (Учитель привлекает внимание детей к звуковой схеме слов, где стоит ударение.) Ударный он или безударный?

– Так какому же звуку [и] при письме нельзя доверять? (Безударному.)

– Сделаем важный вывод: на месте безударного гласного звука [и] при письме есть опасность выбрать не ту букву. А напишешь не ту букву – получится другое слово или оно совсем исчезнет, станет «ненастоящим». Вот почему безударный гласный звук при письме – это «опасное место».

– Давайте покажем вывод в нашей схеме. Напомните, как обозначить, что звук, о котором мы говорим, *безударный*. (Надо под ним поставить точку.)

– Правильно, я ставлю точку. Не кажется ли вам, что она похожа на маячок или сигнал светофора, который указывает: на месте безударного гласного звука при письме есть «опасность»? (Ребята соглашаются.) Но тогда покажем «опасности» письма ещё и под буквами безударных гласных в записанных словах. (Схема дополняется «маячками», лучше красными.)



– Настало время открыть главный секрет урока. Что мы раньше показывали точкой под значком гласного звука или его буквой? (Что этот гласный безударный.)

– А что ещё теперь будет обозначать такая точка? (Что на месте безударного гласного звука при письме есть «опасность». Что безударному гласному, когда пишешь, нельзя доверять. Что нельзя писать, как слышишь.)

– Теперь, когда мы будем ставить точку под буквой безударного гласного, то будем помнить, что отмечаем «опасное при письме место».

Сделанный вывод заносится в таблицу «Опасные при письме места» (Эта сборная таблица входит в сопровождающий учебник «К тайнам нашего языка» комплект наглядных пособий по русскому языку для 1-го класса. Ее общий вид см. далее.)

На следующем уроке первоклассники вместе с учителем открывают новую «опасность» – ее таит в себе безударный гласный [а]. Убеждаются, что и ему нельзя доверять, поскольку за него может «отправляться на письменную работу» то буква а, то буква о. (Подробное описание работы см.: [3; с. 342 – 344].)

Как показывают наблюдения учителей, через какое-то время после начала работы над орфограммами гласных у детей появляется желание узнать, есть ли «опасные места» у согласных. Это свидетельствует об их готовности к восприятию новой информации.

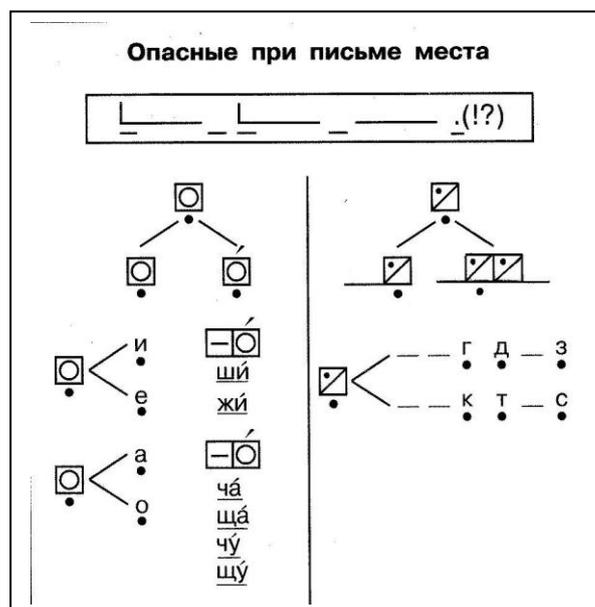
Описание того, как можно провести знакомство с признаками «опасных мест» для парных по глухости-звонкости согласных, находящихся на конце слова, см.: [3; 355–357].

Чтобы представления о признаках «опасных мест» для согласных, парных по глухости-звонкости, не были фрагментарными, нельзя обойти вниманием и такой их признак, как положение перед другим согласным, если он не сонорный (в том числе [й']), не [в, в']. Поскольку материал воспринимается самыми маленькими школьниками, сведения о новом признаке орфограммы упрощаются. Им сообщается: парный по глухости-звонкости согласный будет «опасным при письме местом», если находится перед другим парным. Иначе говоря, не учитывается, во-первых, положение перед непарным глухим, где есть орфограмма (*овца, вход, овчарка*), а во-вторых, перед [в], [в'], где орфограммы нет (*сверь, зверь* и др.).

Думается, что логика работы на соответствующем уроке Вам уже понятна. Сначала необходимо попросить учеников, выполнив звуковой анализ, составить звуковые схемы, например, таких слов: *чашка – ложка, шапка – шубка* и т.п. Затем:

- выявляется одинаковый звук ([п] или [ш]) и выясняется, что он обозначен разными буквами;
- уточняется характеристика звука и его положение в слове: согласный, парный по глухости-звонкости, находится **перед другим парным по глухости-звонкости согласным**;
- делается вывод об опасности ошибки при обозначении такого звука буквами;
- новое «открытие» условно изображается;
- схема вносится в таблицу «Опасные при письме места».

В практической работе именно эта таблица и служит напоминанием тех опознавательных признаков, по которым следует искать орфограммы. Вот какой вид приобретает таблица после того, как первоклассники узнали, что парным по глухости-звонкости согласным на конце слова и в середине перед другим, парным по



глухости-звонкости, при письме «доверять нельзя». (Вывод, сделанный применительно к нескольким звукам и их буквам, в дальнейшем будет распространен на другие согласные; тогда их буквы дополнят начатый перечень.)

Вот так ученики уже в период обучения грамоте получают достаточно целостное представление о признаках основных орфограмм. Их знание первоклассниками – тот фундамент, на который опирается практическая работа по формированию орфографической зоркости. На первоначальное становление умения обнаруживать орфограммы по освоенным признакам при работе по учебнику «К тайнам нашего языка» отводится все оставшееся время первого класса.

3. Первые шаги в становлении умения обнаруживать орфограммы

Овладение любым умением, в том числе и умением обнаруживать орфограммы, предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные **упражнения по развитию орфографической зоркости**.

О конкретных видах упражнений и технологии их проведения в период обучения грамоте см.: [5, с. 60–65].

Особого внимания (в силу частотности применения и высокого обучающего эффекта) заслуживают два упражнения: письмо под диктовку и списывание, проводимые по особой технологии.

Запись слов и предложений под диктовку с предварительным выявлением орфограмм

Первые шаги по освоению письма под диктовку делаются в период обучения грамоте, когда дети учатся «записывать» предложение схематически, отмечая в качестве «опасных мест» пока только его начало и конец.

Первоклассники должны выполнить два действия: послушать предложение, чтобы понять его и постараться запомнить, после чего «записать» предложение черточкой, показывая его границы и подчеркивая известные «опасные места».

1. 

2.  _____ .(!?) /Прошу подч. вертикальную черточку – см дальше/

На следующем этапе используются более детальные схемы, «опасные места»: проб

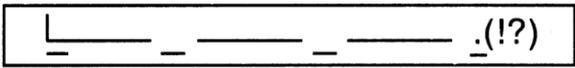
1. 

2.  _ _ _ _ _ .(!?)

Когда первоклассники начинают писать слогами, их действия при записи слов слогами дугами.

Как писать под диктовку

1. 

2.  _ _ _ _ _ .(!?)

3. 

используются с помощью знания на новые

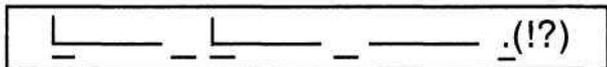
уменьшать количество слогов: «записью»

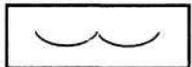
После знакомства с ударением отрабатывается умение обозначать в схеме ударные слоги и точкой как сигналом «опасности» показывать безударные гласные звуки.

Затем, научившись писать буквы гласных, первоклассники начинают «записывать» предложения под диктовку, обозначая ударные гласные буквами. Соответственно памятка дополняется еще двумя пунктами.

Как писать под диктовку

1. 

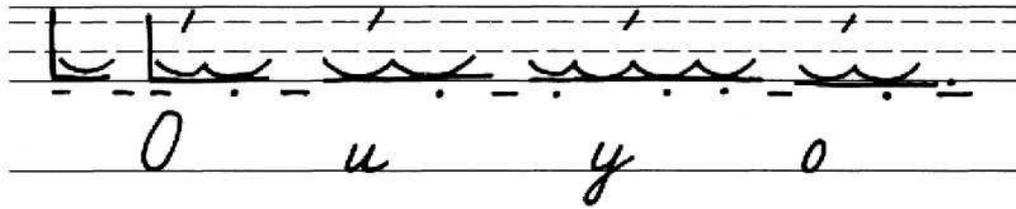
2.  _ _ _ _ _ .(!?)

3. 

4. 

5. 

Вот пример выполненной в прописи «записи» предложения *У Оли синий игрушечный ослик.* [3; с. 324]



К концу периода обучения грамоте письмо под диктовку осуществляется по следующему плану.

1) Учитель читает (орфоэпически) предложение, а дети слушают, чтобы понять его и постараться запомнить.

2) Диктуя себе, записывают предложение схематически (чёрточками), подчёркивают «опасные места», требующие применения известных правил (о раздельном написании слов, о большой букве).

3) Снова диктуют себе предложение и записывают каждое слово слоговыми дугами (если встречаются предлоги *в, с, к*, которые не составляют слога, оставляют чёрточку без дуги).

4) Ещё раз произносят по схеме каждое слово, чтобы знаком ударения показать ударные слоги.

5) Точками или чёрточками (если известны правила, например, о написании ударных сочетаний *жи–ши*) указывают под дугами все «опасные места» среди гласных и согласных.

6) Учитель читает предложение ещё раз – орфоэпически с элементами орфографического проговаривания в тех местах, где буква отличается от звука. Дети, слушая и следя по модели, в этих местах над сигналами «опасности» вписывают в дугу нужную букву.

7) Под орфографическую самодиктовку школьники записывают предложение и отмечают «опасные места». При этом они знают: там, где учитель читал «как говорим» (орфоэпически), они пишут буквы в соответствии со звуками, в других же случаях у них уже есть буква-подсказка.

8) Под диктовку учителя (частично орфографическую), ведя карандашом по слогам, ученики проверяют свою запись.

Такая технология сохраняется до середины первой четверти 2-го класса.

Со временем действия упрощаются, например, отпадает необходимость в составлении модели предложения – ученик сразу записывает предложение дугами. Обязательным действием остается выявление и указание всех орфограмм еще в схеме, т.е. до записи предложения буквами.

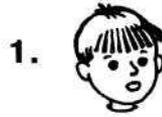
Списывание с предварительной подготовкой

Списывание, проводимое по технологии, предложенной П.С. Жедек, сочетает два традиционных вида упражнения: списывание и письмо по памяти. Систематическое использование этого упражнения позволяет надеяться на успешное становление не только орфографической зоркости, но и орфографической памяти, а также на формирование умения проверять написанное.

На основе «Азбуки» и прописей Н.М. Бетеньковой и др. первое знакомство с технологией списывания происходит на уроке по теме «Обучение написанию букв **Р, р**»). Чтобы показать, как может осуществляться знакомство, приведём фрагмент урока, разработанный Н.С. Кузьменко. [3 ; с. 328–329]

- Прочитайте слово, написанное на доске. (Роман.)
- Понятно ли вам это слово? Что оно называет? (Имя мальчика.)
- Спишем его. О том, как надо действовать при списывании, мы сейчас узнаем.

– Повторите это слово, чтобы запомнить. (Слово хором повторяется, а на доску рядом с цифрой 1 вывешивается карточка, обозначающая это действие. Набор карточек входит в комплект наглядных пособий по русскому языку для 1 класса к учебнику «К тайнам нашего языка».)



– Какие «опасные места» есть в этом слове? (Большая буква, т. к. это имя.) Отметим его. (На доске в слове подчеркивается буква Р.)

– Найдите ударный слог, укажите ударение и отметьте букву безударного гласного звука. (На доске ставятся значок ударения и точка под буквой о. Около цифры 2 вывешивается вторая карточка.)



– Прочитайте слово вслух так, как оно написано. (Слово читается хором орфографически, а рядом с цифрой 3 появляется третья карточка.)



– Закройте глаза и, не глядя на запись, повторите так, как только что говорили. (На доске появляется четвертая карточка.)

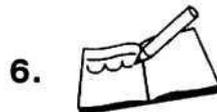


– А теперь я закрою слово, а вы запишите его по памяти, диктуя себе, как оно было написано. Отмечайте «опасные места». (На доске у цифры 5 вывешивается пятая карточка.)



– Кто записал слово, скажите, что же нужно сделать после того, как работа выполнена? (Проверить.)

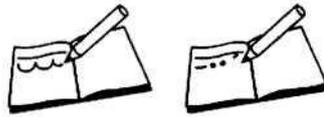
– Верно. (На доске появляется цифра 6 и карточка, в которой видны дуги, обозначающие слоги.)



– Кто догадается, что нужно сделать, проверяя, правильно ли записано слово? (Выслушиваются мнения ребят.)

– Чтобы проверить, все ли звуки правильно обозначены буквами, сначала нужно прочитать слово по слогам, в помощь себе дугами показывая слоги. Выполним это действие. (Открывается запись слова на доске и коллективно выполняется названная операция.)

– На что еще нужно посмотреть? (На «опасные места».) (На доске у цифры 6 появляется новая карточка, на которой дети видят «опасные места», отмеченные черточками, а также точки, которые пока используются лишь для указания на буквы безударных гласных звуков. Скоро тот же знак, как уже было показано, станет обозначением «опасностей» письма.)



- Сверьте: отмечено ли «опасное место» в слове *Роман*? Если нет, то отметьте.
- А еще посмотрите на букву безударного гласного: поставлена ли под ней точка и та ли буква написана.
- Глядя на доску, скажите: сколько действий мы выполнили, списывая слово?

Чтобы обеспечить детям опору для отработки каждой операции, авторами учебника «К тайнам нашего языка» разработана памятка 1 «**Как списывать?**», которая помещена на справочные страницы учебника 1-го и последующих классов. Стремление учесть особенности детского мышления обусловило включение в неё не только словесного описания каждой операции, но и их условного обозначения. [4; с. 138]

| Как списывать? Памятка 1 | |
|---------------------------------|--|
| | 1. Прочитай и повтори, чтобы понять и запомнить. |
| | 2. Отметь опасные места. |
| | 3. Прочитай вслух так, как написано. |
| | 4. Так же повтори, не глядя на запись. |
| | 5. Пиши по памяти, диктуя себе, как было написано. Отмечай опасные места. |
| | 6. Проверь: |
| | ▶ читай по слогам и слушай себя – все ли звуки верно обозначены; |
| | ▶ сверяй опасные места – все ли отмечены, правильны ли буквы. |

Письмо под диктовку и списывание, выполняемые по описанным технологиям, на первых порах требуют значительного времени и кропотливой работы. Но их регулярное проведение, конечно, при соблюдении всех указанных требований, дает положительные результаты.

4. Дальнейшее освоение понятия «орфограмма»

Как Вы думаете, в какой мере ученики готовы к дальнейшему освоению понятия *орфограмма*, если они

а) «открыли», что при письме на месте одного и того же звука (безударного гласного или парного по глухости-звонкости согласного) бывают разные буквы, из которых для конкретного слова правильна только одна;

б) систематически упражнялись в поиске таких звуков в ходе письма под диктовку и при списывании (в течение 1-го класса)?

Ответ представляется очевидным: понятием *орфограмма* такие дети уже практически владеют и объективно готовы к его научному оформлению, т.е. к восприятию определения, осознанию существенных признаков понятия, а также к введению термина. Остаётся соединить имеющееся у учащихся представление об «опасных местах» с понятием *орфограмма*, сделать для них очевидной сущность орфографических проблем.

При работе по учебнику «К тайнам нашего языка» именно такая задача решается в первой четверти 2-го класса в начале раздела **«Главные опасности письма. Как писать без ошибок?»**.

После некоторых наблюдений, выполненных в той же логике, что и в 1-м классе, учащиеся вновь приходят к очень важному выводу:

« На месте одного и того же безударного гласного звука при письме бывают разные буквы. Но правильная для слова только одна. Её нужно **выбрать**. Выберешь не ту букву, допустишь ошибку.» [6; ч. 1, с. 42]

Этот вывод ложится в основу определения понятия *орфограмма*. В употребление вводится соответствующий термин, который должен постепенно вытеснить выражение «опасное при письме место». Ребята узнают: «место в слове, где при письме нужно **выбирать** букву, учёные назвали словом **орфограмма**. Если выбрана не та буква, то это **орфографическая** ошибка». [6, ч. 1, с. 43]

Сначала понятие *орфограмма* обсуждается применительно к гласным, а затем и к парным по глухости-звонкости согласным. Те и другие, составляя большую часть всех орфограмм любого текста, объединяются для детей под общим названием: **главные «опасности письма»**, **главные орфограммы**. Такое объединение позволит в дальнейшем работать над этими видами орфограмм в единой системе.

Приобретенный второклассниками «багаж» позволяет выйти на ключевой вопрос раздела, вынесенный в заголовок: **«Как писать без ошибок?»**

Казалось бы ответ на этот вопрос прост: надо быстрее познакомить учеников со способами решения орфографических задач, т.е. с орфографическими правилами, и начать учить их применению. Но логика обучения орфографии по учебнику «К тайнам нашего языка» иная.

О том, как писать без ошибок, еще не изучая орфографических правил, – в следующей лекции.

Проверьте, как Вы усвоили материал

1. Почему в ряду собственно орфографических умений способность обнаруживать орфограммы стоит на первом месте?
2. Какие условия нужно выполнить, чтобы формирование орфографической зоркости могло быть успешным?
3. Представьте, что к концу периода обучения грамоте задание на постановку ударения первоклассник выполняет с трудом. Каковы возможные последствия этой ситуации для дальнейшего обучения орфографии?
4. Какие шаги следует сделать с детьми, «открывая» с ними понятие «опасное при письме место»?
5. В чем видите отличия предлагаемой технологии списывания и письма под диктовку от традиционных способов выполнения тех же видов работ?

Литература

1. Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г., Фонин Д.С. Азбука: Для 1-го класса четырехлетней начальной школы. В 2 ч. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.
2. Жедек П.С. Методика обучения орфографии.// Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. /Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1993 и послед.
3. Кузьменко Н.С. Подготовка к работе по учебнику «К тайнам нашего языка»: первые шаги в обучении орфографии.//Н.М. Бетенькова, Н.С. Кузьменко. Обучаем грамоте по «Азбуке» Н.М. Бетеньковой и др. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.

4. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 1 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

5. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику для 1 класса. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

6. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Тетрадь-задачник (1, 2, 3) к учебнику русского языка для четырехлетней начальной школы в 2 частях. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

8. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 2 класса четырехлетней начальной школы. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

ЛЕКЦИЯ 3

Обучение сознательному пропуску буквы как путь к безошибочному письму

П л а н

1. Прием сознательного пропуска буквы на месте орфограммы и его история.
2. Письмо с «окошками» (с «дырками») в современных учебниках русского языка для начальных классов.

1. Прием сознательного пропуска буквы на месте орфограммы и его история

Представьте, что у Ваших учеников во 2-м классе стали появляться элементы орфографической зоркости. Они могут найти значительную часть орфограмм в тексте, начинают замечать их в словах, воспринимаемых на слух, при выражении своих мыслей. Например, письменно делясь воспоминаниями о закончившихся каникулах, они осознают, что в слове *каникулы* на месте первого безударного гласного звука есть «опасное место». Но как записать слово – с буквой *о* или *а*? Как не ошибиться?

Обычно дается совет: надо посмотреть слово в словаре. Казалось бы, верно. Но, во-первых, словарем еще нужно научиться пользоваться, а во-вторых, пока будешь искать слово, забудешь мысль, которую хотелось выразить. Совет «спроси у учителя» тоже неудачен, даже если работа выполняется в классе: в следующем слове может возникнуть новая проблема, свои сомнения хотят разрешить и другие ученики, поэтому надо «вставать в очередь»...

Распространена и еще одна рекомендация: пиши только те слова, буквы которых ты точно знаешь. Несостоятельность этой рекомендации также очевидна – она никак не соотносится с решаемыми задачами развития речи школьников.

Как же поступить ученику? Как зафиксировать свое незнание нужной буквы и продолжить запись?

Еще в 60-е годы в нашей общей методической «копилке» появился разумный совет: *пропусти букву*. Казалось бы, решение найдено. Но вошел ли прием пропуска учеником сомнительной для него буквы в массовую школьную практику?.. Пока, к сожалению, нет. В чем же дело?

В конце 60-х годов в журнале «Русский язык в школе», адресованном учителям-словесникам, появилась статья методистов А.И. Кобызева и Е.М. Заморзаевой «Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической зоркости» [2]. По технологии такого диктанта разрешалось пропускать те буквы, в которых ученик сомневался. Потом учащиеся должны были задавать классу вопросы, ответы на которые искали в коллективной беседе. После выяснения букв пропуски заполнялись.

Предложенный прием очень заинтересовал учителей и методистов, показался перспективным. Но довольно быстро интерес к нему угас. Почему? Ответ на этот вопрос подскажет один пример.

У учителя 6-й класс. Прочитав статью, он решает сразу же опробовать прием. Дает достаточно трудный диктант и говорит ребятам: «Везде, где не знаете буквы, пропускайте и ставьте вместо них точки». Получает работы и ужасается... Никаких пропусков букв нет, а вместо них... невероятное количество ошибок. На удивленный вопрос к шестиклассникам, почему же они не воспользовались правом пропускать буквы, учитель получает смущенный ответ: «Но Вы же сказали, что пропускать надо там, где не знаем...».

Как это нередко бывает, учащиеся, сами того не подозревая, высказали глубокую мысль и наметили перспективы совершенствования приема.

Чтобы ученики могли «уходить» от ошибок, пропуская сомнительные для них буквы, мало разрешить им так поступать – надо сначала научить их сомневаться. Только если пройти с детьми необходимый путь предварительного обучения, можно рассчитывать, что этот разумный прием заработает.

Но в чем должно состоять предварительное обучение? Ответ на вопрос уже есть в современной методике. Он появился благодаря разработке проблемы психологами П.С. Жедек и В.В. Репкиным.

Интересен тот факт, что эти психологи из группы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова вели исследование почти в те же годы, к которым относится статья А.И. Кобызева, но оно осуществлялось совершенно независимо в другом конце страны применительно к начальным классам. Именно П.С. Жедек и В.В. Репкин открыли общую логику подготовки к применению приема и технологию его введения на ранних этапах обучения школьников..

П.С. Жедек четко формулирует главные условия успешного применения приема: «Овладеть письмом с пропусками непросто. Нужно специально готовить к нему детей на отдельных словах. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций. Только научившись обнаруживать все объективно опасные места в словах, можно научиться разделять их на бесспорные и сомнительные для самого ученика». [3;145]

С соблюдением этих условий учеными проводился эксперимент. Его основной базой были несколько школ в Харькове и Москве. Учащиеся (по программе 1–3 первоклассники) действовали так: прослушав слово, записывали столько черточек, сколько звуков в слове; затем обводили кружочком те, которые обозначали звуки в слабых позициях, после чего записывали слово буквами, оставляя в отмеченных местах пропуски. Окончательная запись приобретала такой вид:

З-м-чат-льн- ж-вё- в з- -парк- б-г-мо- . [3;145]

Такой способ письма, как убедительно доказали ученые, это важнейшее средство дальнейшего развития орфографической зоркости учащихся. Однако для того, чтобы оно было действенным, во-первых, ему должна предшествовать необходимая подготовительная работа (о ней говорилось в предыдущей лекции), а во-вторых, оно должно на протяжении какого-то времени применяться регулярно.

Затем на смену пропуску всех потенциально «опасных» мест (по объективным критериям) придет пропуск только тех букв, в написании которых ученик испытывает сомнение (по субъективному критерию). Именно этот способ может обеспечить ребенку «уход» от ошибки там, где он осознает наличие «опасности», но не может решить орфографическую задачу. (Вспомните пример в начале лекции – необходимость записать слово *каникулы*.)

Умение действовать по принципу *«знаю букву – пишу, не знаю – оставляю пропуск»*, будет помогать ученику на разных этапах обучения орфографии, поскольку правила, по которым следует выбирать буквы, он будет осваивать постепенно, на протяжении длительного времени.

Прием, основы которого начали закладываться еще в 60-е годы, сегодня находит реализацию в современных учебниках, заключая в себе обучающий, развивающий, воспитательный и в целом гуманистический потенциал. Помогая ученику сознательно «уйти» от ошибки, давая возможность не писать букву наугад, а оставить место и потом, подумав, принять нужное решение, прием оказывается одновременно средством формирования целого комплекса умений, средством развития у ребенка учебной самостоятельности, способности к самоконтролю, средством воспитания ответственного отношения к своей письменной речи и вместе с тем – средством психологической разгрузки ученика, снятия страха допустить ошибку.

Так прием сознательного пропуска буквы можно рассматривать как один из способов, позволяющих на методическом уровне реализовывать идеи личностно-ориентированного, гуманного обучения, психологически комфортного для маленького школьника.

Однако, во-первых, как уже говорилось, введение приема требует последовательно проводимой кропотливой работы, а во-вторых, учета индивидуальных особенностей учеников (есть дети с завышенной, с заниженной самооценкой, есть просто хитрецы, которые могут начать злоупотреблять приемом, и т.д.). Кроме того, понятно, что мало детей научить особому способу письма, нужно еще *приучить* им пользоваться.

Об одном из вариантов организации обучения и пойдет речь дальше.

2. Письмо с «окошками» (с «дырками») в современных учебниках русского языка для начальных классов

Прием сознательного пропуска буквы последовательно применяется в нескольких современных учебниках русского языка: В.В. Репкина, Е.В. Восторговой; С.В. Ломакович, Л. И. Тимченко; М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка». (В последнем из них консультантом выступает П.С. Жедек.)

В двух первых из названных учебников знакомство с орфограммами слабых позиций происходит во 2-м классе, при этом термины *позиция*, *чередование*, *сильная и слабая позиция* используются в работе с учащимися. В этих учебниках в том же классе довольно длительный период отводится на письмо с «дырками» (так уже давно называли прием дети, обучавшиеся по учебнику В.В. Репкина), оставляемыми по объективному критерию – на месте всех орфограмм слабых позиций.

Система обучения, предлагаемая в учебнике «К тайнам нашего языка», конечно, построена с опорой на кратко охарактеризованное выше исследование психологов, но сделана попытка придать работе большую практическую направленность, обойтись без дополнительной терминологии, раньше начать подготовительную работу (с периода обучения грамоте), а сам прием сознательного пропуска буквы, названный в учебнике *письмом с «окошками»*, методически более детально проработать, сократив (но не убрав!) период письма с пропуском всех орфограмм (по объективному критерию).

Представим тот вариант обучения письму с «окошками», который реализован в учебнике «К тайнам нашего языка». [4; ч. 1, с. 56–72]

Приводимый далее материал требует небольшого комментария по поводу сочетания учебника и дополняющей его тетради на печатной основе, носящей название *тетради-задачника*. [5] Особенность данной тетради в том, что это не дополнительное, а обязательное средство обучения. Без него учебник не может быть полноценно использован, поскольку в задачник выведена значительная часть его материалов. В частности, некоторые дальнейшие примеры взяты не из учебника, а из тетради-задачника. Вынесение заданий на страницы этого пособия позволяет прямо в нем выполнять разнообразные учебные действия: что-то вписывать, подчеркивать, зачеркивать, отмечать, исправлять ошибки и т.д., избавляя ребенка от ненужного переписывания, экономя его силы и время на уроке.

Первая тема, которая готовит знакомство с приемом пропуска буквы, называется «Учимся записывать орфографические задачи»; она падает на вторую половину 1-й четверти 2-го класса. На уроке вновь осмысливается сущность недавно введенного понятия *орфограмма* (место, где для обозначения определенного звука нужно выбирать букву), а также начинает использоваться выражение *орфографическая задача*, т.е. орфографический вопрос, на который надо ответить. Текст, представленный в тетради-задачнике [5; № 1, с. 38], выглядит так:

125. Что необычного в этой записи?



По о а о а и г
па а д грел ч йк ч йн ек ,

и о о и а и г
пр гл сил вос мь ч

и о и в о а а
- Пр х дит се н ч й!

с о а а и г о и а
- кольк ч ? . тв . ч . й!

Необычным в приведенной записи является, во-первых, отсутствие букв на месте всех орфограмм (они заменены точками как сигналами «опасности»), а во-вторых, показ

тех букв, из которых нужно выбрать правильную, т.е. показ *выбора букв*. Сразу заметим, что «расшифровка» подобной искусственной записи – это выполняемое несколько раз специальное упражнение. (Самим ученикам создавать такие записи не придется.) Его назначение – помочь второклассникам понять, какие действия мы производим при осознанном письме. В записи отражены два действия: нахождение орфограммы и четкая постановка перед собой орфографической задачи. Третье действие – решение некоторых задач – дети осуществляют по ходу работы. (Описание того, как выполнять непривычные для учителя задания, как правило, всегда дается в сопровождающем учебник методическом пособии. [6])

Подчеркиваем: предъявление выбора букв (буквенной «дроби») над всеми «окошками» оправдано лишь кратковременно, пока дети осмысливают сущность орфографических проблем, но в дальнейшем показом «спорящих» букв не надо злоупотреблять, чтобы не препятствовать зрительному запоминанию облика слов. При наличии «окошек» выбор букв следует показывать в каком-то одном месте слова, и то только при опасении, что слово может оказаться непонятным.

1. На уроке, удивившись записи, ребята «разгадывают» ее, а поняв смысл, дают ответ: 9 чаек. После этого они доказывают, что на месте пропусков букв, действительно, есть орфограммы, а затем «озвучивают» вопросы. «По цепочке» они спрашивают: «Первую букву писать маленькую или большую? На месте безударных гласных в первом слове писать буквы *а* или *о*? Под ударением в слове *чайка* *а* или *я*? ...» Там, где дети уже владеют правилом, они сразу решают задачу: зачеркивают неверную букву, а правильную вписывают в слово. Во всех других местах останутся «окошки». Так второклассники приобретают первый опыт рефлексивных действий, связанных с разграничением того, что они знают и чего не знают.

Нередко у учителей возникает вопрос: какая буква должна быть написана сверху – правильная или неправильная? Если Вы проанализируете порядок, то увидите, что он случайный. Так и должно быть, чтобы дети не старались по расположению букв угадать решение задачи.

2. Следующее на уроке задание, кроме «привыкания» к «окошкам», тренировки в орфографической зоркости, преследует еще одну важную цель: подсказать ребятам мысль о том, как можно «уходить» от ошибок, когда не знаешь, какую букву писать. Здесь же осознается и смысл надписывания над «окошком» вариантов букв: сделать запись слова понятной. Пока происходит осмысление учащимися чужого опыта, но через некоторое время он составит основу собственного.

126. Сестра Антона Катя начала писать брату записку, но остановилась. Она не знала, какие нужны буквы, а делать ошибки не захотела. Девочка решила написать с «окошками».

Антон!

На ск. в. р. де картошка и
к тлет. . Р. з. урей. В кру. к.
к сель.

До встречи.

Катя.

Ты понимаешь, зачем девочка оставила «окошки»? А зачем она показала сверху выбор букв?

Разумное ли решение приняла девочка? Постарайся объяснить свой ответ.

Найди 6 орфограмм гласных и 5 согласных, которые Катя не пропустила, но написала правильно. Отметь их.

3. Конечно, нужны специальные упражнения для освоения технологии нового способа записи слова (с «окошками») самими учащимися. Несколько раз они выполнят такое задание с опорой на зрительно воспринимаемый текст. Вот одно из упражнений.

128. Поучись писать с «окошками». Покажи с их помощью все орфограммы в словах. Действуй так.

1. Прочитай и отметь орфограммы. (_ или .)

Жил в доме кот Иван. Ленив был! Часто кота обижал щенок Боб.

2. Запиши предложения в тетрадь, оставляя «окошки» на месте орфограмм гласных и согласных: вместо буквы ставь точку.

3. Посмотри нужные буквы и ручкой другого цвета вставь их в «окошки».

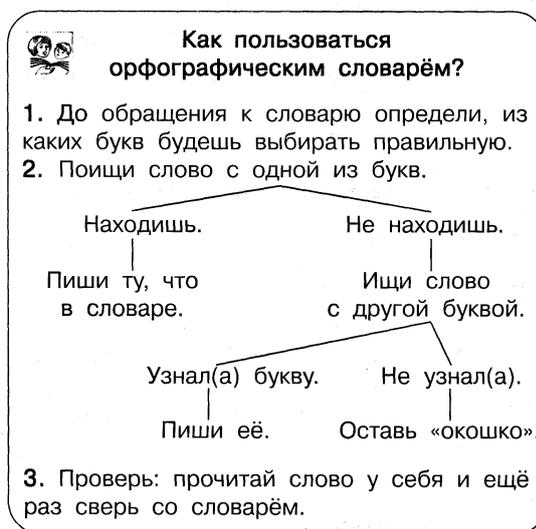
(В учебнике принято разное обозначение тех орфограмм, на месте которых учащиеся уже могут объяснить выбор написания, и тех, где еще не могут: первые подчеркиваются, под другими ставится сигнал опасности – точка.)

Предлагаемый способ записи на первый взгляд кажется противоестественным. Действительно, зачем сначала пропускать буквы, а затем их вставлять?! Почему бы просто не списать текст?!

Но так выполняемая запись учит детей двум составляющим орфографического действия: а) постановке задачи и б) ее решению. Наличие текста перед глазами, с одной стороны, облегчает техническую сторону письма с «окошками», а с другой, обеспечивает возможность решить задачи пока основным из доступных способов – посмотреть буквы в книге. (Правда, для решения нескольких задач – в словах *ж.л* и *ч.сто*, в кличках животных – второклассники могут применить правила.)

4. Следующий шаг в работе – знакомство с авторитетным источником, который подсказывает написание слов, – с орфографическим словарем, освоение способа поиска слов в словаре.

Вот памятка, на основе которой второклассники овладевают столь важным умением.



Чтобы необходимость предлагаемого алгоритма действий стала для Вас более очевидной, задумайтесь над тем, почему нередко дети не видят в словаре своего помощника. Поможет понять ситуацию такой пример.

Учитель (без специального обучения) просит ребят узнать в словаре, как пишется слово *собака*. Ученики делают попытку и говорят, что такого слова в словаре нет. Что произошло? Они посмотрели слово «*сабака*» и, естественно, не нашли его. Понимания

же, что правильную букву нужно *выбрать*, а для этого надо знать их варианты и искать слово с каждым из них, у класса не было. Следствие – сделанный вывод. Вот почему пользованию орфографическим словарем следует специально учить. Но приступать к этому имеет смысл только после того, как были сделаны предыдущие шаги.

Освоение словаря хорошо сочетается с мотивацией применения «окошек» для сознательного «ухода» от ошибок, с продолжением осмысления того, в чем состоят орфографические трудности, и помощью детям в постепенном запоминании правильного облика так называемых «словарных» слов.

Вот пример одного из упражнений учебника.

133. Мама стала диктовать список продуктов, которые она просила купить на этой неделе. Дочка, чтобы не опозориться и не сделать ошибок, записала так:

*м. к. рон . , в. рм. шель, кукурузные
хлб . . , масл . , м. л. ко, см. тапа,
сш. ки, к. фир , тв. ро . .*

■ Правильно ли поступила девочка?

После обсуждения поставленного вопроса ребятам предлагается выполнить несколько учебных действий: 1) списать названия предметов в столбик, сохраняя «окошки»; 2) над «окошками» показать буквы, из которых предстоит выбрать правильную; 3) с помощью словаря узнать нужные буквы; неверные зачеркнуть, а правильные вписать в слово и подчеркнуть. В «Методических рекомендациях» дается совет: вести работу в парах; один смотрит слово с первой буквой, другой – со второй, коллективно находят ответ. [6; с. 57]

В связи с оформлением записи заслуживает внимания одна деталь. Где показывать выбор букв: над строкой или прямо в строке? Внимательно перечитав приведенные выше формулировки, Вы найдете ответ на вопрос. Слово после решения орфографической задачи должно оказаться правильно написанным, а не восприниматься как запись с исправленной (зачеркнутой) ошибкой.

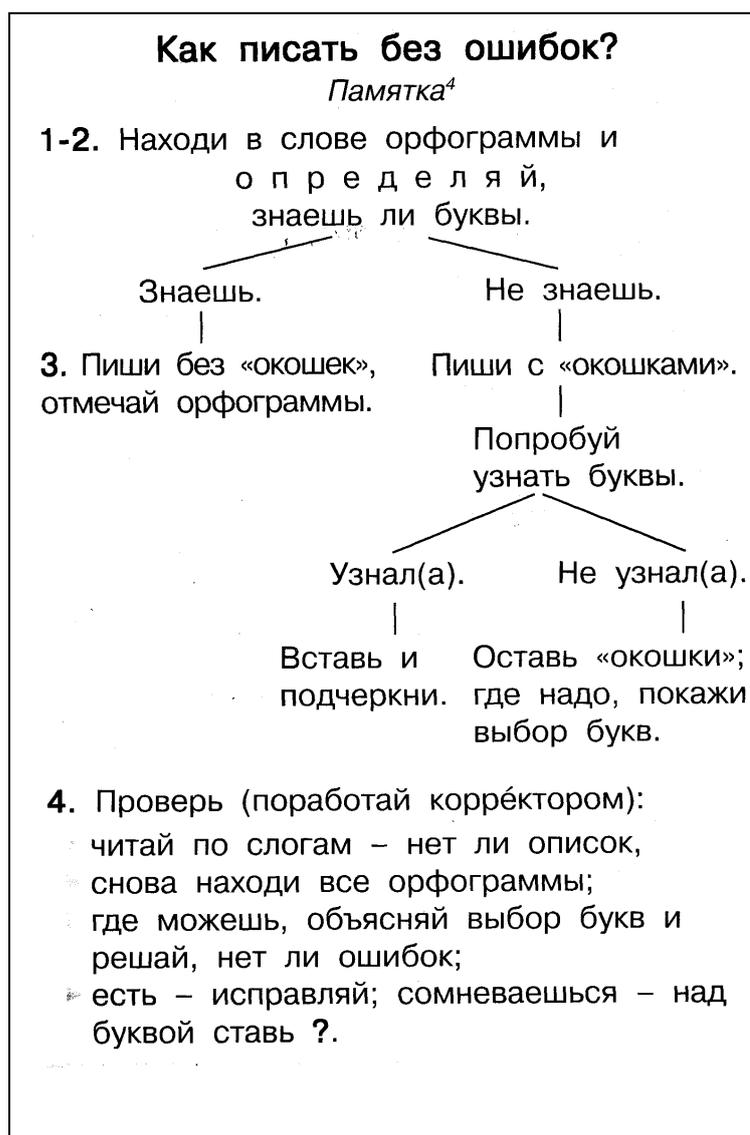
5. Вся проведенная работа была подготовкой к началу практического использования приема пропуска буквы для «ухода» от орфографических ошибок.

Сначала осуществляется этап, когда «окошки» оставляются на месте всех орфограмм. В учебнике «К тайнам нашего языка», как уже говорилось, этот этап небольшой, он занимает всего несколько уроков. Руководством к действию является памятка 3, которая используется лишь на этих нескольких уроках.

6. Завершающий этап описываемого блока уроков – переход на письмо с пропуском букв на месте орфограмм не по объективному критерию, а по субъективному: «окошки» оставляются лишь там, где у пишущего возникает сомнение.

Руководством к орфографическому действию становится памятка 4. Предлагаемая в ней последовательность операций должна лечь в основу свободного детского письма, причем не только на данном этапе, но и в дальнейшем. Рекомендация проста: точно знаешь написание (помнишь букву, действуешь по правилу) – пиши; не знаешь или не уверен – оставляй «окошко». Если пропусков в слове много и оно может стать непонятным, надпиши варианты букв. С этого момента о необходимости указанных действий при письме, в первую очередь при записи собственных мыслей, будет напоминать индекс 4: *Напиши⁴ о...*

Вот как выглядит памятка 4.



Предлагаемый в памятке 4 способ письма можно считать развитием идеи диктанта «Проверяю себя», когда-то предложенной методистом А.И. Кобызовым.

Конечно, использование письма с «окошками» требует от учителя учета индивидуальных особенностей детей. Ребята с завышенной самооценкой с большим трудом идут на такое письмо, а те, у кого самооценка занижена, пользуются им излишне.

Становится заметной и третья категория учеников – хитрецы, которые начинают злоупотреблять приемом: зачем думать, если можно просто показать сомнение?!

Одна учительница в тетради такого хитреца написала: «Ты хотел меня перехитрить, не стал думать. Я этого не люблю, поэтому решила не проверять твою работу. Надеюсь, что такого больше не будет».

Знание класса, нацеленность на формирование личности ребенка, профессионализм – все это помогает сделать обучение безошибочному письму воспитывающим, личностно-ориентированным.

Введение в детскую речевую практику письма с «окошками» поддержано в учебнике «К тайнам нашего языка» такой мыслью: «На родном языке, на языке своей страны писать с ошибками стыдно! «Окошко» на месте орфограммы лучше ошибки!» (4; ч. 1, с. 76)

Проверьте, как Вы усвоили материал

1. Почему, на Ваш взгляд, прием письма с пропуском сомнительных для ученика букв, описанный в журнальной статье в 60-е годы, сразу же не получил распространения?

2. В чем принципиальные отличия в использовании приема пропуска буквы в системе, предложенной психологами П.С. Жедек и В.В. Репкиным, и в рекомендации А.И. Кобызева?

3. Какие ступени обучения проходят дети, осваивая прием письма с «окошками» по учебнику «К тайнам нашего языка»?

4. В чем Вы видите обучающий, развивающий и воспитательный смысл применения письма с «окошками» в практике обучения русскому языку?

5. Потренируйтесь: выполните за ученика последнее задание в упражнении 126, приведенном в лекции (найти 6 орфограмм гласных и 5 согласных...). Если затруднитесь, посмотрите ответ в «Методических рекомендациях» [6; с. 56]. Попробуйте выполнить за ученика и задание 128.

Литература

1. Жедек П.С., Репкин В.В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии //Обучение орфографии в восьмилетней школе./Ред.-сост. М.М. Разумовская. – М.: 1974

2. Кобызев А.И., Е.М. Заморзаева. Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической зоркости. //Обучение орфографии в восьмилетней школе./Ред.-сост. М.М. Разумовская. – М.: 1974.

3. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. //Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1993 и послед. С. 136–145.

4. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч. 1.– Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

5. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Тетрадь-задачник 1 к учебнику русского языка для четырехлетней начальной школы в 2 частях. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

6. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 2 класса четырехлетней начальной школы. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.

ЛЕКЦИЯ 4

Использование словарей как способ решения орфографических задач

П л а н

1. Словари в обучении и воспитании младших школьников.
2. Повышение эффективности работы с орфографическим словарем.
3. Грамматический словарь как средство формирования грамотного письма.

1. Словари в обучении и воспитании младших школьников

Хорошо известно, что орфографическая грамотность человека – это одна из составляющих его общей культуры. Но можно ли знать написание всех слов, находящихся в нашем употреблении?! Конечно, нет. Наверное, у каждого бывали случаи, когда в процессе записи своих мыслей, каких-то сведений и т.д. возникало сомнение: что написать – *о* или *а*, *е* или *и*?..

Какие варианты поведения человека далее возможны? Один из них – «не заметить» своего сомнения и написать наугад, а второй (если вопрос связан не с окончанием) – взять в руки словарь. Как бы мы хотели, чтобы поступил ученик?!..

На современном этапе модернизации Российской школы государственным стандартом начального образования предусмотрена реализация личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. При этом, как говорится в документе, «приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения»². Среди же общеучебных умений важное место занимает умение продуктивно пользоваться существующим разнообразием словарей и справочников. Одновременно наличие у человека потребности, привычки осознавать лингвистическое затруднение и пытаться разрешать его с помощью словаря – это личностная характеристика человека, один из показателей его культуры. Таким образом, словари можно считать средством не только обучения школьников, но и их воспитания.

Сегодня выпущено и продолжает выпускаться довольно большое количество разных по своему назначению словарей. Например, старшеклассник имеет возможность воспользоваться не только орфографическим словарем, но и толковым, словообразовательным, словарем иностранных слов, синонимов, антонимов, омонимов и т.д. Но... обратится ли он к словарю по собственной инициативе?!

По нашим наблюдениям, по мнению учителей-словесников, редкий ученик воспользуется имеющимся в его распоряжении богатством – даже в том случае, если все необходимые словари стоят рядом с ним на полке. Одно из объяснений такого факта скрыто в хорошо известной фразе: все начинается с детства. Если на более ранних этапах обучения ребенку не привита потребность обращаться к словарям, если у него не сформировалось умение ориентироваться в средствах помощи и быстро находить нужную информацию, то едва ли он станет полноценным пользователем всего существующего богатства словарей. Вот почему давно стало понятным, что работа со словарями должна начинаться в начальных классах.

Если у маленького школьника обращение к тому или иному словарю (в зависимости от возникшей проблемы) стало входить в привычку, есть основания считать, что заложены основы для продолжения воспитания культурного человека, готового и умеющего ставить перед собой лингвистические вопросы и осознанно искать на них ответы. Если же в начальных классах это не сделано, едва ли возникший пробел в дальнейшем удастся полноценно восполнить. Таким образом, от последовательности,

² Сборник нормативных документов. Русский язык. / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004, с.12.

системности приобщения младших школьников к доступным их возрасту словарям во многом зависит успех последующего формирования у учащихся соответствующего общеучебного умения, важного для развитой личности.

Сегодня в руках учителя начальных классов находится значительное количество словарей. Это не только многократно переиздаваемый заслуженный «Орфографический словарь» П.А. Грушникова, но и новые словари, причем не только орфографические. Так, например, изданы: Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Говори правильно: Орфоэпический словарь (М.: Просвещение, 1995); Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Что это? Кто это? Толковый словарь для учащихся начальных классов (М.: Просвещение, 1996); Мережко Е.Г. Словарик близкородственных слов: Для начальных классов (М.: «Флинта», «Наука», 1997); Курочкина И.В., Сдобнова А.П. Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарь: Пособие для учащихся начальной школы. Под ред. О.Б. Сиротининой (М., Дрофа, 2005) и др.

Появились и интересные публикации, показывающие, как работу со словарями можно направить на комплексное решение задач обучения, развития и воспитания школьников [1, 2]. Но мы уверены: пока последовательное, целенаправленное приобщение детей к использованию различных видов словарей не будет обеспечено системой работы, заложенной непосредственно в школьных учебниках русского языка, нам не удастся решить проблему – забота о ее решении будет уделом отдельных учителей.

Что же, на наш взгляд, следует включать в учебники для начальных классов, чтобы выполнить имеющийся социальный заказ? Прежде всего, в них должны быть представлены различные виды словарей, позволяющие адресовать к ним учеников в связи с обсуждением разных сторон языка и речи. Кроме того, необходима система заданий, обеспечивающих как мотивацию и обучение пользованию тем или иным словарем, так и накопление соответствующего практического опыта, приучение к самостоятельному выполнению освоенных действий.

Как соблюдает эти условия учебник «К тайнам нашего языка», входящий в комплект «Гармония»?

В учебнике с 1-го класса активно используются в работе различные словари: орфографический («Как правильно писать?»), толковый («Что значит слово?»), орфоэпический («Как правильно говорить?»). При этом последний включает несколько рубрик: «Правильно ставь ударение», «Правильно произноси звуки», «Правильно заменяй звуки». Конечно, приводимые в орфоэпическом словаре небольшие подборки слов – это лишь прообраз настоящего словаря, но другим, большим по объему, маленький школьник еще не сможет воспользоваться. Из тех же соображений орфографический словарь в учебнике 1-го класса не только невелик по объему, но и представлен в виде тематических групп слов. В дальнейшем расположение слов меняется – они «выстраиваются» в единый алфавитный порядок.

В 3-м и 4-м классах в учебнике появляется новый для начальной школы тип словаря – грамматический. Для учащихся он назван «Словарем трудностей». В 3-м классе появляется первая часть этого словаря – «Какого рода и числа слова?», куда включаются те слова, с которыми обычно бывают связаны различные виды нарушений культуры речи, например, «красная помидора», «новый полотенец», «упала грабля», «вкусный вермишель», «серый мыш», «новый тужель», «веселились детвора», «мое фамилие» и т.п. [6, ч. 2, с. 110]

В 4-м классе в связи с изучением изменений имен существительных по падежам в учебнике «К тайнам нашего языка» рассматриваются некоторые особые трудности, связанные с образованием падежных форм и с построением словосочетаний. Каждому учителю хорошо знакомы ошибки, типа «делов», «местов», «яблоков», «повары», «облаки», «описывается о природе», «скучаю за мамой» и т.п. А как ученику научиться говорить правильно, если в речи окружающих он слышит приведенные ошибки?! Конечно, помочь может только работа с особым словарем. Вот почему в учебник 4-го класса включается вторая часть словаря трудностей: «Как правильно изменить слово?». [7, ч. 1, с. 141–143] Кроме того, под рубрикой «Правильно строй словосочетания» помещается и небольшая подборка моделей построения словосочетаний с наиболее актуальными для

обиходной речи глаголами (*беспокоюсь, горжусь, люблю... интересуюсь, описываю, рассказываю... одеть, надеть...*). [7, ч. 2, с. 123]

Конечно, названные словари не просто включаются в учебник, с ними ведется целенаправленная работа. Названные вопросы культуры речи вынесены в программу курса [3], а в учебнике и планировании предусмотрены специальные уроки. Например, в 4-м классе есть темы: «Учимся правильной речи», «Поговорим об именах существительных в именительном и родительном падежах множественного числа», «Открываем еще несколько секретов правильной речи». Кроме того, отдельные задания, требующие обращения к тому или иному словарю, а также просто напоминающие о необходимости проверять свои решения по словарю есть и в других темах курса.

Таким образом, в учебнике «К тайнам нашего языка», входящем в комплект «Гармония», сделана попытка расширить круг словарей, к использованию которых приобщаются младшие школьники. Думается, что предусмотренная в учебнике работа должна оказать положительное влияние не только на культуру речи учащихся, но и в целом на их отношение к качеству речи, своей и окружающих, а также на внутреннюю готовность обращаться за разрешением возникающих вопросов к различным видам словарей.

Непосредственно с решением орфографических задач связаны два типа словарей (из названных): орфографический и грамматический «Какого рода и числа слово?». О возможностях использования каждого из них далее поговорим подробнее.

2. Повышение эффективности работы с орфографическим словарем

Практически все современные учебники русского языка включают орфографические словари. Как правило, эти словари содержат списки тех слов, которые подлежат запоминанию – так называемых «словарных слов». Нельзя не согласиться с А.А. Бондаренко, что «словники в учебниках похожи, как близнецы. Традиция отбора таких «словарных слов» авторами поддерживается из учебника в учебник». [2, с. 33] Однако сегодня состав «словарных слов» и общая оценка назначения орфографического словаря в учебнике немного меняется.

Например, в учебнике «К тайнам нашего языка» слова отбирались с учетом их актуальности, реальной необходимости детям при создании ими письменных текстов, в частности тех жанров, которые предусмотрены учебником (а это *записки, кулинарные рецепты, загадки, поздравления, письма, этюды, дневниковые записи* и др.). Так, в этом учебнике усилена доля слов обиходной речи, называющих продукты, домашнюю утварь, наиболее распространенные действия и их признаки, доля так называемых «вежливых слов». Например, всегда удивляло: почему написание слов *картофель, помидор, молоко* надо знать, а слов *макарон, котлеты, кефир, сметана* и др. – не надо?! Как учащиеся должны правильно писать глаголы *тает, лает, клеим, строим* и т.п., если они не освоили написание неопределенной формы этих глаголов? Как обойтись в письменной речи без наречий *справа, налево, медленно, скоро, сначала, спокойно* – особенно если ты объясняешь порядок действий (пишешь небольшую инструкцию) или рисуешь словесную картину (например, облака на небе)?!.. Как в письмах обойтись без слов *здравствуйте, до свидания, извините, спасибо*?

Минимально необходимый детям, на наш взгляд, круг слов разных частей речи и включен в перечень «словарных слов», постепенное запоминание которых должен обеспечить учебник «К тайнам нашего языка». Полный перечень таких слов есть в программе [3, с. 16, 22, 27, 35]. Слова для того или иного года обучения приводятся в словаре соответствующего учебника. Однако обращаем внимание на одну важную деталь.

В словаре учебника каждого класса слов значительно больше, чем предполагает обязательный минимум для этого класса. Если Вы посмотрите тот или иной словарь на страницах учебника ([4, с. 137; 5, ч. 2, с. 132–133; 6, ч. 2, с. 112–113; 7, ч. 2, с. 115–116]), то заметите, что часть слов отмечена звездочками. Это и есть обязательный минимум. Среди других слов имеются разные: одни – входили в минимум предыдущего класса, другие – станут обязательными в дальнейшем, третьи – вообще не включены в минимум, но могут понадобиться в какой-то письменной работе.

Конечно, предусмотреть все необходимые учащимся слова невозможно, да и не нужно. Важно на доступном объеме слов «открыть» детям, прежде всего, сам факт: есть

помощник, с опорой на который можно решить возникшую орфографическую задачу. Затем необходимо научить школьников пользоваться этим «помощником» и обеспечить им накопление соответствующего опыта. Эти задачи и должен, на наш взгляд, решать словарь учебника. Если они решаются успешно, то через какое-то время у самих учеников появляется потребность в словаре большего объема. Вот тогда учитель и познакомит учеников с предназначенными для них орфографическими словарями. Для начала несколько таких словарей всегда должны быть «к услугам» учеников на книжной полке в классе. Стимулируя обращение к ним, хваля за их использование по собственной инициативе, учитель будет осуществлять одновременно как обучение, так и воспитание своих питомцев. Но первые шаги в этом направлении, по нашему мнению, должны делаться на основе орфографического словаря учебника.

В уже цитировавшейся статье А.А. Бондаренко есть правильное замечание: «Парадокс нашей школьной практики не в том, что дети запоминают определенное количество «словарных слов», а в том, что они делают это без обращения к специальным книгам – словарям» [2, с. 33].

Думается, что приведенное выше рассуждение показывает, как в учебнике «К тайнам нашего языка» делается попытка устранить указанный парадокс. Учащиеся, то и дело обращаясь к соответствующим страницам, работают не со списками «словарных слов», а с полноценным орфографическим словарем, правда, пока адаптированным с учетом практических потребностей детей и этапом обучения, на котором они находятся. Тем самым с помощью словаря учебника ученик начальных классов не только осваивает предусмотренный программой минимум «словарных слов», но и готовится к выходу в мир «настоящих» орфографических словарей.

Однако для практического осуществления высказанной идеи (одновременно с освоением словарных слов приучать младших школьников к пользованию орфографическим словарем) нужны определенные методические решения.

Одно из таких методических решений – отсутствие на страницах учебника «К тайнам нашего языка» привычных «рамочек» с очередным «словарным словом», но при этом включение слова (а иногда нескольких) в тексты упражнений с пропуском буквы на месте непроверяемой орфограммы. Что должен сделать ученик, чтобы вставить букву? Конечно, обратиться к словарю. Причем, если на первых порах эта операция подсказывается, то в дальнейшем ребенок должен будет действовать на основе уже имеющегося собственного опыта.

Попутно заметим, что «словарные слова» во всех классах то и дело проводятся через списывание, осуществляемое по предложенной системе (см. лекцию 2); по этой системе учащиеся списывают слова и со словаря. Мы считаем, что сочетание регулярного списывания по указанной технологии, развивающего все виды памяти, с частым обращением к орфографическому словарю, с его «чтением» при поиске нужного слова – это надежный путь к запоминанию «словарных слов» без их механического зазубривания.

Однако для того, чтобы ребенок, действительно, стал сам пользоваться орфографическим словарем, надо научить его искать слова в словаре.

В одной из предыдущих лекций уже говорилось, что в учебнике «К тайнам нашего языка» во 2-м классе предусмотрен урок, на котором происходит знакомство с способом поиска слов в словаре.

Найдите в тексте лекции 3 памятку «*Как пользоваться орфографическим словарем?*», взятую со страниц учебника.

Вот несколько советов по организации первоначального знакомства с памяткой.

Пункты памятки «*Как пользоваться орфографическим словарём?*», думаем, надо читать вслух так, как читают «по ролям». Один ученик читает первый пункт, второй–следующий, потом двое по очереди «озвучивают» «развилку», двое других продолжают и т. д. Чтение можно повторить, предлагая после каждого пункта поднимать руки тем, кому понятно, какое действие и как выполнять. Тогда работа над следующими заданиями может быть подана как проверка: удастся ли, действуя по памятке, узнать написание нужных слов?

Практическую работу со словарём на первых порах лучше вести в парах: один смотрит слово с одной буквой, другой – со второй; вместе, взявшись за руку, показывают,

что готовы дать ответ. В дальнейшем введенная памятка должна направлять самостоятельные действия учащихся. Только в том случае, если ученик знает, как искать слово в словаре, и умеет достаточно быстро его отыскивать, словарь будет находить применение в его личной практике письма.

В учебнике «К тайнам нашего языка» орфографический словарь используется не только как справочник.

Еще в конце 50-х годов создатель наиболее распространенного и сегодня орфографического словаря для начальной школы П.А. Грушников писал о том, что такой словарь, кроме своего основного назначения – служить справочником – может иметь и еще одно: использоваться как специальное пособие по орфографии, как дидактический материал, на основе которого могут быть созданы различные виды орфографических, грамматических, лексических и др. упражнений. Выполняя их, учащиеся будут думать над теми или иными вопросами языка или речи, а одновременно – запоминать написание конкретных слов и в целом оттачивать умение пользоваться орфографическим словарем, ориентироваться в нем.

В учебнике «К тайнам нашего языка» выполнению различных заданий, предполагающих работу с орфографическим словарём, чтение (под тем или иным углом зрения) имеющихся в нём слов, придается большое значение.

Одно из упражнений, достаточно частых в учебнике, – составление «в помощь учителю» словарного диктанта. Покажем несколько примеров таких заданий. Первое

из них взято из учебника 1-го класса, два других – из учебника 2-го класса, а последние – из учебников 3-го и 4-го.

1. Выбери из словаря 10–12 слов, отмеченных звёздочками, на темы: «Растения», «Животные». Пиши слова на листочке в столбик, оставляй «окошки» на месте орфограмм.

2. Выпиши¹ из словаря для диктанта 8, на твой взгляд, трудных слов с непроизносимыми и удвоенными согласными; включи названия действий.

603. Составь словарный диктант из 20 наиболее трудных, на твой взгляд, слов из словаря учебника (с. 116). Включи в него 5 имён существительных, 5 глаголов, 5 наречий, 3 имени прилагательных и 2 имени числительных. Пиши слова по частям речи.

Готовясь к диктанту, вслух читай слова так, как они написаны (орфографически).

471. Составь словарный диктант. Включи в него 10 слов со звёздочкой из словаря учебника: 4 названия действия и 6 названий вещей, необходимых в хозяйстве.

Как понятно из приведенных примеров, конкретные варианты заданий могут быть разными. Они зависят от этапа обучения, от того, с закреплением каких умений (фонетических, графических, лексических, грамматических или собственно орфографических) сочетается работа по освоению словаря и помещенных в нем «словарных слов».

Таким образом, как хотелось показать, повышение эффективности обучения использованию орфографического словаря может быть связано с несколькими моментами: а) с отбором «словарных слов» для того или иного класса; б) с их предъявлением не в виде изолированного списка, а включенными в орфографический словарь учебника; в) с целенаправленным обучением детей поиску слов в словаре; г) с более широким применением орфографического словаря для выполнения различных видов упражнений по русскому языку.

3. Грамматический словарь как средство формирования грамотного письма

Из обсуждавшихся грамматических словарей для обучения правописанию особое значение имеет тот, который в учебнике «К тайнам нашего языка» назван словарем «Какого рода и числа слово?». Чтобы его роль в деле формирования грамотного письма стала понятна, опишем одну ситуацию.

В электричке едет маленькая девочка с мамой. У девочки игрушка – мышка. За долгую дорогу мама несколько раз говорит дочке: «Ну, ты играй с *мышом*! Подними *мышу*! Не клади *мышу* на пол!..»

Как вы считаете, какого рода, на взгляд этой мамы, слово *мышь*? Конечно, мужского (ср.: *слона*, *со слон*...). А значит, какого рода для этой девочки будет слово *мышь*, когда она придет в школу?!

И вот третий класс... Вы изучаете тему «Правописание **ь** после шипящих на конце имен существительных». Эта девочка, как и ее одноклассники, выучит правило: если слово женского рода, то **ь** пишется, а если мужского, то... Как эта девочка напишет слово *мышь* – с **ь** или без него?!.. Вероятнее всего, без **ь**. Вы посчитаете написание орфографической ошибкой...

Но была допущена грамматическая ошибка – неправильное определение рода имени существительного, орфографическая же стала лишь следствием.

И приведенный пример не единичен. Знают ли дети, какого рода слова *тишь*, *глушь*, *мелочь*, *сушь* и др., которые часто предлагаются в упражнениях учебников, в диктантах? Нередко учащихся могут затруднять и более обиходные слова: *молодежь*, *врач*, *овощ*, *вещь* и т.д. А неверное определение рода станет причиной орфографической ошибки. Какой же выход?

Думается всем предыдущим рассуждением этот выход подсказан. В учебнике нужен грамматический словарь, в котором ученик мог бы навести необходимые справки. Пользование этим словарем было бы полезно с разных точек зрения. Во-первых, оно помогло бы освоить соответствующую норму литературного языка (правильный род того или иного имени существительного), что обеспечило бы верное написание слова. Во-вторых, в процессе поиска конкретного слова, ученик читал бы другие слова и, может быть, сделал бы для себя еще какие-то лингвистические «открытия». В-третьих, младший школьник постепенно накапливал бы тот опыт пользования различными словарями, о котором шла речь в начале лекции.

Но возникает вопрос: как учебный грамматический словарь не сделать простым орфографическим справочником? Ведь если ученик находит правильно написанное слово *мышь*, то он получает готовый ответ на вопрос о **ь**; узнавать род этого имени существительного ему уже не обязательно.

В учебнике «К тайнам нашего языка» сделана попытка найти методическое решение проблемы.

Перед Вами фрагмент грамматического словаря из названного учебника. Всмотритесь в него и определите: что сделано для того, чтобы ребенок заинтересовался родом имени существительного, а затем сам решил орфографическую задачу?

Конечно, «настоящий» словарь, который служит лишь справочником, никогда не

| Какого рода и числа слово? | | | | | |
|----------------------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| блю́дце | ср.р. | карто́фель | м.р. | пови́дло | ед.ч., ср.р. |
| болото́ | ср.р. | карто́шка | ж.р. | по́лноч? | ж.р. |
| боти́нок | м.р. | колёнка | ж.р. | полоте́нце | ср.р. |
| бровь | ж.р. | колёно | ср.р. | помидо́р | м.р. |
| брош? | ж.р. | колесо́ | ср.р. | по́мощ? | ж.р. |
| брюшко́ | ср.р. | колёсико | ср.р. | прыщ? | м.р. |
| варе́нье | ср.р. | листва́ | ед.ч., ж.р. | пыль | ед.ч., ж.р. |
| вермише́ль | | макаро́ны | мн.ч., | ребёнок | м.р. |
| | ед.ч., ж.р. | | ед.ч. нет | ро́ля | м.р. |
| вещ? | ж.р. | ме́лоч? | ед.ч., ж.р. | семья́ | ед.ч., ж.р. |
| врач? | м.р. | метро́ | ср.р. | суш? | ед.ч., ж.р. |
| глуш? | ж.р. | | (не изм.) | та́почка | ед.ч., ж.р. |
| гра́бли | мн.ч., | молоде́ж? | | тиш? | ед.ч., ж.р. |
| | ед.ч. нет | | ед.ч., ж.р. | ту́фля | ед.ч., ж.р. |

будет содержать никаких вопросительных знаков вместо букв. Но словарь в учебнике полифункционален. Он не только справочник, но и средство обучения, а потому организация и способы подачи материала в нем могут быть специфичными. Данный словарь является справочником с точки зрения грамматики и одновременно выполняет роль учебного пособия по орфографии.

Таким образом, не только орфографический, но и грамматический словарь оказывается важным средством обучения младших школьников решению орфографических задач.

Проверьте, как Вы усвоили материал

1. Почему словари можно считать средством не только обучения, но и воспитания школьников? Какие условия нужно выполнить, чтобы этого достичь?

2. Перечитайте называемые в конце второй части лекции пути повышения эффективности использования орфографического словаря. Можете ли Вы объяснить смысл выдвигаемых тезисов? Принимаете ли Вы каждый из них?

3. Каким образом грамматический словарь может быть полезен при обучении орфографии?

Литература

1. Бондаренко А.А. Словари для малышей. //Начальная школа, 1993, № 10
2. Бондаренко А.А. Словари на уроке. //Начальная школа, 2000, № 1
3. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Программа «Русский язык». Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония». – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
4. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 1 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.
5. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

6. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 3 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 4 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

ЛЕКЦИЯ 5 Учим решать орфографические задачи в корне слова

План

1. Трудности младших школьников в подборе проверочных слов для корня.
2. Без каких знаний и умений нельзя освоить способы решения орфографических задач в корне?
3. Как повысить эффективность формирования умения решать орфографические задачи в корне?

1. Трудности младших школьников в подборе проверочных слов для корня.

В предыдущих лекциях мы показали, как через обстоятельное знакомство с признаками орфограмм может быть сформирована способность их обнаруживать, т.е. орфографическая зоркость. Однако она, хоть и является базовым орфографическим умением, сама по себе не гарантирует грамотного письма. Не менее важно научить младших школьников решать орфографические задачи, т.е. делать «опасное место» безопасным. Если ученик не знает, **каким** должно быть проверочное слово и **как** нужно, действовать, чтобы его найти, вероятность появления ошибки в его тетради довольно велика.

Чтобы ярче представить те трудности, которые испытывают дети, подыскивая проверку, снова обратимся к литературному примеру – повести-сказке Э. Успенского «Меховой интернат».

«Юное пушистое создание» в виде лохматого дылды в джинсах нацарапало на доске своё имя: *Устин летящий в облаках*. Ученики мехового интерната по заданию учительницы стали искать ошибки в этой записи. Один из них зачеркнул букву *и* в слове *Устин* и написал *е*.

- Устен? – удивилась учительница. – Почему Устен?

- У стен летает, – объяснил меховой интернатник. – В облаках у стен.

- При чём тут стены?! – завопила Люся. – Ошибка в этом слове. – Она показала на слово *облака*.

Весь класс принимал участие в исправлении написанного. Образовалась целая спасательная экспедиция.

Зубастый Сева закричал:

- Я знаю! Я знаю! *Аблака* – это неправильно. Надо написать *яблака*. Получится: *Устин, летящий в яблках*.

- В каких ещё яблках?

- В обычных, – пояснил Сева. – Он вокруг яблони летает.

От этих *стен* и *яблок* у Люси кругом пошла голова [5; 43 – 44]

Не правда ли, узнаваемая картина? Действительно, зачастую школьники «блуждают в потёмках», пытаясь, подобно меховым интернатникам, отыскать проверки для реальных и не существующих орфограмм.

Привычное нам: «Безударный гласный в корне проверяй ударным. Для этого измени слово или подбери однокоренное» (то же и для парных по глухости-звонкости согласных) предполагает слишком широкую область поиска, слишком абстрактный, лишённый конкретности способ действий. Именно поэтому, отлично зная формулировку правила, ученик всё же затрудняется в подборе проверочного слова. От учителей нередко можно

услышать, что причина сложностей состоит в скудости словарного запаса младших школьников, в их неумении извлечь из памяти нужное слово, которое отвечало бы необходимым для успешной проверки требованиям. Думается, причина в другом. Во-первых, дети не умеют свободно пользоваться словом (изменять его, преобразовывать его в другие слова), а во-вторых, среди различных вариантов они часто просто не узнают проверочное слово.

Допустим, ученик обнаружил орфограммы в слове *зв.рю.ки* и приступает к решению поставленных орфографических задач. Для безударного гласного он без труда подбирает проверку: *звэри*. А как быть с парным по глухости-звонкости согласным? Изменять форму слова он привык по образцу: «один – много», «много – один»: *зверюшки – зверюшка*. Но такой способ в данном случае не работает. Сумеет ли ученик без специальной подготовки так изменить слово, чтобы «опасное место» стало безопасным, узнает ли в словоформе *зверюшек* проверку?

Если же учесть, что в традиционной практике школьники в большинстве случаев имеют дело с именами существительными, то можно представить, как нелегко им узнать в различных формах глагола проверочные слова и увидеть в них один и тот же корень, например: *ска́жет* и *ска́занный* для *ска́зать*, *развёртывает* и *развёрнутый* для *развёрну́ла* и т.п.

Как же снять возможные затруднения в поиске проверок для безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных, как вооружить младших школьников, ещё не владеющих многими грамматическими понятиями и умениями, гибким и универсальным способом действий? Покажем, какие ответы на поставленные вопросы даёт учебник «К тайнам нашего языка».

2. Без каких знаний и умений нельзя освоить способы решения орфографических задач в корне.

С каким «багажом» знаний и умений подходят второклассники к этапу обучения, на котором они должны овладеть способом осознанного решения орфографических задач в корне слова (3-я четверть 2-го класса)?

- Во-первых, они научились обнаруживать орфограммы, т.е. ставить перед собой орфографические задачи;

- во-вторых, они в той или иной мере овладели приёмом письма с пропуском орфограмм;

- в-третьих, благодаря искусственности письма «с окошками» у них появилась потребность познакомиться со способами решения возникающих орфографических проблем, чтобы писать «нормально», как пишут взрослые. Именно стремление удовлетворить эту потребность и делает введение орфографических правил мотивированным, а не навязанным извне;

в-четвёртых, к моменту освоения предписываемых правилами действий второклассники уже обладают практической готовностью, необходимой для их осознанного выполнения.

В чём она выражается? Прежде всего, во владении двумя группами понятий:

- *родственные слова, корень слова, однокоренные слова;*
- *изменение слова и окончание.*

Считаем необходимым обратить внимание на некоторые особенности изучения первой группы понятий и мотивацию введения второй.

В учебнике любого УМК при рассмотрении родственных слов авторы обязательно акцентируют внимание на двух их существенных признаках: наличии 1) общей части и 2) общего значения (общего смысла). Если с осознанием первого у второклассников, как правило, проблем не возникает, то понять, что такое «общий смысл», детям непросто. Поэтому в определении понятия *родственные слова* традиционное «близки по смыслу» в учебнике «К тайнам нашего языка» содержательно раскрыто – сказано о мотивированности значений всех родственных слов значением производного слова: **«Родственные – это слова, которые можно объяснить с помощью одного и того же слова.»** [4; 7]. Думается, этот главный опознавательный признак вполне доступен пониманию младших школьников. (Например: *лесок – небольшой лес; лесная – находящаяся в лесу; лесник – тот, кто следит за лесом.*) Конечно, обязательным опознавательным признаком родственных слов остаётся второй: наличие общей части.

Чтобы осмысление понятия *родственные слова* было глубоким, вся работа строится на приёме разграничения: «разводятся» родственные слова и слова тех же семантических групп; родственные слова и слова с омонимичными корнями, т.е. с тем же звуко-буквенным составом, но другим значением. Такая работа позволяет избежать ошибок, связанных с формальным анализом слов, в результате которого к однокоренным дети причисляют, например, слова *окунёк, окунул* или *улов, ловкий* и т.п.

Очень важно для последующей работы знакомство второклассников с единообразным написанием корней в родственных словах. Открытый ими новый «секрет письма» формулируется так: *корни родственных слов пишутся одинаково. А это значит: звуки в корнях родственных слов, как гласные, так и согласные, могут быть разными, но буква на их месте одна и та же.* Этот «секрет корней» вооружает детей определённой логикой действий: если знаешь, как пишется корень в одном из родственных слов, можешь написать корни и всех других. Правда, этот вывод распространяется пока на слова с непроверяемыми написаниями, но он готовит почву для применения в дальнейшем проверочных слов.

На следующем этапе работы, совпадающем с началом 3-й четверти, ученики узнают, что родственные слова по-другому называются *однокоренными*, и выявляют их отличие от *изменений одного и того же слова*. Выделенное словосочетание – это синонимичная замена термина *форма слова*, который будет введён в употребление в 3-м классе.

Заметим, что усвоение понятия *изменение слова* сопровождают определённые трудности: конкретность мышления не позволяет детям осознать несколько раз написанное *окно, окна, окну, окном*...как одно слово, представленное в разных формах. Именно поэтому так часты случаи смешения однокоренных слов и форм одного и того же слова. Чтобы предупредить такое смешение, внимание ребят привлекается к признакам,



В изменениях одного и того же слова различны только окончания, другие части в них одинаковы.

которые дают ориентир, помогающий отличить изменения слова от однокоренных слов:

Усвоив понятие *изменение слова*, второклассники, работающие по учебнику «К тайнам нашего языка», двигаются дальше по пути овладения способами решения орфографических задач в корне. Условием такого продвижения является опыт осознанного изменения слов разных частей речи. Накопить его помогает материал трёх уроков, который предусматривает знакомство

- с изменением названий предметов *по числам*,
- *по падежам* (без термина),
- с различными изменениями слов, *называющих действия и признаки предметов*.

Очевидно, что и материал этих уроков, и формируемые с его помощью знания и умения являются собственно грамматическими. Однако это ещё не изучение морфологии, а пропедевтическая грамматическая работа. Объём сведений и соответствующие способы действий строго дозированы: представлены лишь в той мере, которая необходима для подготовки учеников к освоению наиболее частотных способов проверки корневых орфограмм (безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных).

В результате дети узнают следующее: в речи слова «помогают друг другу» выражать наши мысли; для этого они «умеют» изменяться, во-первых, по числам, а во-вторых, по «командам» тех вопросов, которые в предложении к ним можно поставить.

Что даёт такая расстановка акцентов? Изменение формы конкретного слова из «просто задания» становится для учеников заданием мотивированным, поскольку в

результате его выполнения слова соединяются друг с другом, чтобы выразить мысль. Упражняясь в изменении слов не только по числам, но и по «командам вопросов», дети приучаются узнавать в таких словоформах слова-подсказки, помогающие определить нужную букву в корне.

И, наконец, о том, без чего нельзя перейти к следующему, ключевому, этапу работы. Речь идёт о введении понятия *правило*. Известно, что его объём весьма велик. Соответствующим термином пользуются в значении «орфограмма» (например, *правило о непроизносимых согласных, правило о парных по глухости-звонкости согласных и т.п.*) Нередко слово *правило* ассоциируется с так называемой «рамочкой», подлежащей заучиванию, независимо от того, содержится в ней определение понятия или алгоритм решения орфографической задачи, и употребляется, соответственно, в значении «определение», «формулировка».

В учебнике «К тайнам нашего языка» использование этого понятия ограничивается значением «инструкция», «предписание действий». Ученики не просто пользуются словом *правило*, его употребление упорядочивается соответствующим определением. Посмотрим, какова логика этой работы. Сначала до детей доводится мысль: учёные придумали, как можно решать орфографические задачи, чтобы узнать написание слова. Нужно выполнить со словом определённые правильные действия. Порядок этих правильных действий и называют правилом. Так, через мотивацию термина, ученики в общем виде знакомятся с понятием. Дальнейшее осмысление его содержания произойдёт позже, когда детьми будет освоен полный способ действий при решении орфографических задач в корне слова (см. с. 59, ч. 2).

Не случайно часть учебника, содержащая материал для работы над понятием *правило*, называется «Чему учиться дальше?». Задания составлены так, чтобы их выполнение подготовило детей к осознанному ответу на этот вопрос. Он может быть примерно таким: *нужно учиться правильно действовать со словами, чтобы выбирать букву на месте главных опасностей письма* [2; 130]. Этот ответ – формулировка новой учебной задачи.

3. Как повысить эффективность формирования умения решать орфографические задачи в корне?

Каждый учебник русского языка по-своему отвечает на данный вопрос. В учебнике «К тайнам нашего языка» проблема решается через особую компоновку учебного материала и детализацию способов проверки, которые конкретизированы применительно к словам разных частей речи. Всё это делает работу над орфограммами слабых позиций в корне не похожей на традиционную. Существенных отличий **три**.

1. Правила о безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных рассматриваются не отдельно, а вместе – отработывается единый подход к решению соответствующих орфографических задач: букву на месте звука в слабой позиции узнавай по сильной. Для ребят, поскольку понятия сильной и слабой позиции не вводились, этот подход обозначен так: *о написании «опасного места» узнавай по «безопасному»*.

2. Учащимся не только даётся установка на подбор проверочного слова и её традиционная расшифровка (*для этого измени слово или подбери родственное*), но и показываются конкретные способы поиска нужных проверок для слов разных частей речи.

3. Из способов подбора проверочных слов в учебнике особо выделен один – *объясни значение слова с помощью однокоренного*.

Целенаправленное обучение решению главных орфографических задач в корне слова, как и принято, начинается с работы над понятием *проверочное слово* (Урок по теме «Слова-подсказки – какие они?»). В самом деле, когда не знаешь, **каким** должно быть *слово-подсказка*, трудно из бесконечного множества слов выбрать действительно нужное, такое, которое помогло бы «опасное место» сделать «безопасным».

Уже имеющиеся у второклассников знания опознавательных признаков орфограмм помогают им сделать правильные выводы о том, 1) какая орфограмма имеется в словах каждой группы (*зв.нить, зв.нок, зв.нки, звон* и *зу.ки, зу., зубы, зубной*) и 2) какие места в слове являются «безопасными» для гласных и согласных. Формулировка может быть примерно такой: в словах-подсказках для безударных гласных в корне гласный звук

должен быть ударным; для парных согласных нужный звук должен стоять перед гласным или непарными звонкими и звуками [в], [в'].

После введения понятий *проверочные* и *проверяемые* слова уточняется, каким должно быть проверочное слово для орфограмм корня: это такое слово, в котором «**тот же корень**, что и в проверяемом, но **опасное место стало безопасным**» [4; с. 36].

Дети учатся графически показывать, как проверочные слова «помогают» выбрать нужную букву:



Письменно выбор букв объясняй так:

г^оры – г^ора; д^убы – д^уб.

Иногда корень выделить трудно, тогда его можно не указывать.

В этом обозначении знак корня указывает на место орфограммы в слове, ударение – на тип орфограммы, одной чёрточкой подчёркивается объясняемая буква, а двумя – те, которые в проверочном слове подсказывают решение задачи.

Графическое объяснение выбора букв потребуется второклассникам при выполнении тренировочных упражнений, которые направлены на решение двух задач: 1) на обучение разграничению проверяемых и проверочных слов (на освоение понятий); 2) на овладение общим способом решения орфографических задач в корне – подобрать проверочное слово. Действия детей после выявления проверочных слов рекомендуется направлять примерно такими вопросами:

- В каких строках вам предстоит выбирать буквы гласных, а в каких – согласных? Как будете действовать?

- Выпишите в каждой строке сначала все слова, которые могут быть проверочными, а потом с их помощью решите орфографические задачи и припишите проверяемые слова. Объясняйте выбор букв.

- Понаблюдайте: среди проверочных слов были «родственники» проверяемых? Назовите их. А были изменения проверяемых слов? Приведите примеры.

- Попробуйте объяснить, как нужно поступать при поиске проверочных слов.

Эта работа готовит учеников к обобщению (или к его подтверждению): *Чтобы правильно выбрать букву гласного или согласного звука в корне, нужно **подобрать проверочное слово**. Для этого можно:*

- *подобрать однокоренное слово,*
- *изменить проверяемое.*

Узнав букву в проверочном слове, надо написать ту же в проверяемом [3; с.37].

Конкретизировать этот обобщённый способ действий, перевести его на «язык» операций – цель следующего блока уроков, которые объединяются общим заголовком: «Как искать проверочные слова для корня?»

Первые три урока предполагают выявление и освоение нескольких способов проверки корневых орфограмм в именах существительных:

- изменение по числам (постановка в единственное или во множественное число): *м.ста – мѐсто, ѐ. – ежи;*
- по падежам (постановка косвенного падежа в именительный, для детей – изменение «по команде вопроса» *кто?* или *что?*): *л^о м.рю – м^оре, на п.лу - пол;*
- подбор однокоренного слова («объясни значение, сделай маленьким, скажи ласково»): *м.док - сделанный из мѐда; ша.пка – шапочка;*
- постановка в форму родительного падежа: *дене.ка – денежек, кры.ка - крышек.*

Логика действий на этих уроках примерно одинакова: от организованных наблюдений – к коллективным выводам – к обобщению с помощью учебника и последующему использованию полученных знаний. Чтобы помочь второклассникам лучше осознать последовательность операций, важно следить за формой записи: слово с

«окошком» (выявление орфограммы); б) поиск проверочного слова и его запись; в) решение задачи и полная запись слова (или вписывание буквы в «окошко»).

Покажем примерный ход работы на уроке, посвящённом выявлению и формированию проверочного слова путём постановки проверяемого в форму родительного падежа. Этот приём особенно значим для орфограмм парных по глухости-звонкости согласных.

- Перед нами три столбика слов:

| | | |
|---------------|---------------|---------------|
| $\frac{Д}{Т}$ | $\frac{б}{п}$ | $\frac{ж}{ш}$ |
| ... – ло•ка | ... – ша•ка | ... – ло•ка |
| ... – ули•ка | ... – оши•ка | ... – ча•ка |
| ... – гря•ка | ... – тря•ка | ... – кру•ка |

- Над каждым показан выбор букв. Как будете действовать, чтобы его обосновать?

(Обращаются к тексту задания 365 или формулируют самостоятельно: нужно подбирать однокоренные (ласковые) проверочные слова.)

В первый столбик записывают проверочное слово, во второй – слово с решённой орфографической задачей.

- Часто ли в речи мы пользуемся, например, словом: *варежечка*? Удобно ли его произносить? Может быть, есть другой способ проверить эту орфограмму?

Выслушиваются ответы детей. Если никто «не выходит» на форму родительного падежа как способ проверки, можно попросить закончить предложение, употребив слово «варежки»: *Сегодня так холодно, а у меня нет...*

- По команде какого вопроса изменилось слово *варежки*? (*Чего?*)

- Давайте изменим наши слова новым способом – по команде вопроса: (много) **кого? чего?**

Для закрепления языковой материал в учебнике подобран так, чтобы ученики тренировались в применении разных способов проверки. При этом важно наблюдать за взаимосвязью проверочных и проверяемых слов для орфограмм двух типов – безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных, т.е. за «**взаимной помощью слов друг другу**: *хвосты – хвост, глазной – глаз*» [4; 43]

Как уже говорилось, одним из важных методических решений, принятых в учебнике, является усиление внимания к значению слова, вынесение установки «объясни значение» на первое место среди способов проверки орфографических задач [2; 132].

На уроке «От значения слова – к правильной букве» ребятам предлагается:

- Давайте задумаемся, кого мы называем, например, грязнулей? (Того, кто грязный.)

- А силачом? (Того, кто сильный, обладает силой.)

Размышления над тем, почему тому или иному предмету дано его название, наблюдение за ударным гласным в словах-объяснениях приведут учеников к выводу о том, что толкование значения слова с помощью однокоренного – это интересный способ подбора проверочных слов. Внедряя этот способ, важно понимать, что его систематическое применение значимо не только для грамотности школьников, но и для повышения их общей культуры пользования словом.

Мы достаточно детально показали, как в учебнике «К тайнам нашего языка» организовано обучение подбору проверочных слов для решения орфографических задач в корнях существительных. Однако в своей речевой практике второклассники активно пользуются словами и других частей речи, в корнях которых не менее часто встречаются и безударные гласные, и парные по глухости-звонкости согласные. Чтобы эти орфографические задачи успешно решать, второклассники учатся искать проверочные слова сначала для названий действий, затем – для названий признаков.

Логика предыдущих уроков подсказывает, какой из способов проверки орфограмм в корнях глаголов будет освоен первым. Конечно, способ «объясни значение слова с помощью однокоренного». Ответьте, пожалуйста, «за учеников» на вопрос: «*Что это значит – ш.гнуть (под.рить, пог.стить, покр.шить)?*» (задание 379). Верно: *шагнуть –*

это сделать *шаг*, подарить – сделать *подарок* и т.п. Ответив на те же вопросы, дети видят, что слова-подсказки отвечают на вопрос **что? (кто?)**. Затем, после упражнений в образовании однокоренных слов от названий действий, ученики поднимаются на новый уровень обобщения: делают вывод, что подбор однокоренного слова, отвечающего на вопрос **что?**, – это ещё один способ узнать букву в корнях названий действий.

Далее вводится способ подбора проверочного слова путём изменения глаголов «по команде вопроса» **что делает?** или **что сделает?** Если встречается задание, предполагающее выполнение «команды вопроса» **что (с)делает?**, школьники произносят два вопроса со словом *или* между ними. Например, выбирая букву для корня слова *св.рил*, ученик рассуждает: «Изменяю слово по команде вопросов **что сделает?** или **что делает?**. Что сделает? *свáрит* или что делает? *вáрит*. Значит, в корне слова *сварил* напишу букву *а*».

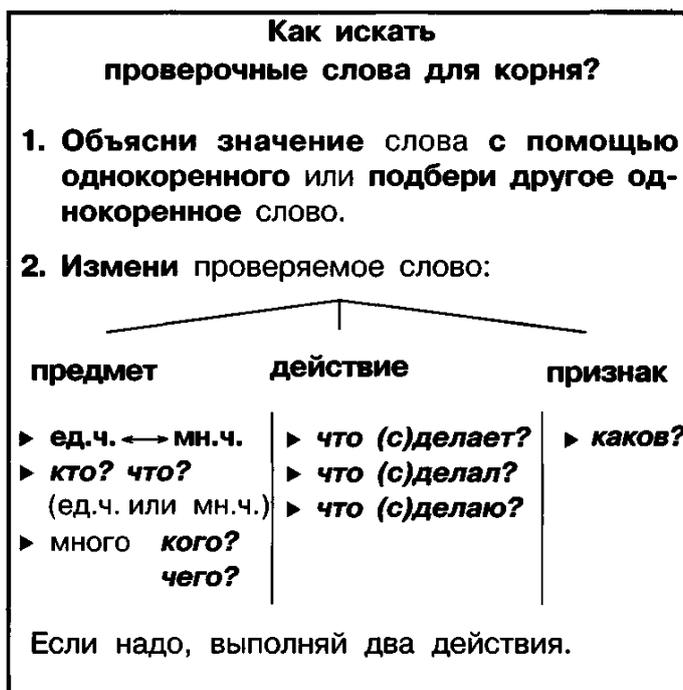
Затем второклассники учатся изменять глаголы «по командам» других вопросов: **что (с)делал? что (с)делаю?** (последний для букв согласных): *вле.* - *влезу*.

Очень важно учитывать, что при записи проверочных слов часто возникают новые орфографические проблемы в суффиксах и окончаниях (например, *л.вил* – *лѳв.т*, *св.рил* – *вáр.т*, *свáр.т* и т.п.). В связи с этим необходимо приучать второклассников использовать «окошки» в проверочных словах. В первых же упражнениях темы «Узнаём буквы корня в названиях признаков предметов» языковой материал подобран так, чтобы ребятам снова «открылся» способ, требующий объяснения значения слов: *м.рская прогулка* – это прогулка по *мОрю*, *кл.новый л.сток* – это лист *клЁна* и т.п.

Далее в качестве проверочных используются однокоренные (так называемые «ласковые») слова. Они же помогают поставить проблему, решение которой приведёт к третьему способу – изменению «по команде» вопроса **каков?** Покажем, как это происходит.

Без труда проверяя корни в словах *у.кая*, *лѳ.кий*, *кре.кая* с помощью прилагательных *узенький*, *лѳгонький*, *крепенький*, второклассники продолжают действовать по инерции и для слова *ги.кая* в качестве проверочного подбирают *гибенький*. Но, как известно, в русском языке такого слова нет (в учебнике оно перечёркнуто), поэтому данный способ для прилагательного *гибкий* неприменим. Созданная ситуация и обеспечивает мотивированный переход к освоению названного выше способа – изменению по команде вопроса **каков?** Заметим, что упражнения в таком изменении формы прилагательных подготовит второклассников к выявлению в недалёком будущем непроизносимых согласных: *ужасный* – (каков?) *ужасен*; *радостный* – (каков?) *радостен*.

И вот наступает момент, когда второклассники в той или иной мере научились, выбирая букву на месте «главных опасностей» письма, правильно действовать со словами разных частей речи. Следующий шаг – включение освоенных ими умений в общую структуру орфографического действия. Этой цели подчинены уроки обобщающего характера. Логика первого из них определяется поиском ответа на вопрос: «Как действовать, чтобы найти проверочные слова для корня?». Он будет полным и чётким, если все знания обобщить и упорядочить. Такую возможность предоставляет таблица в тетради-задачнике, которую учащиеся сами заполняют. К концу работы таблица должна приобрести тот вид, в котором она представлена на справочных страницах учебника:



Скажем ещё об одном важном моменте обобщения.

Напомним, что школьники, работая по учебнику «К тайнам нашего языка», пользуются памяткой⁴ «**Как писать без ошибок?**». Всё узнанное и освоенное ими в ходе работы над разделом «Учимся решать главные орфографические задачи в корне слова» естественным образом вписывается в её структуру. Памятка дополняется рекомендацией: *реши, в корне ли орфограмма*. Положительный ответ на этот вопрос предполагает выполнение следующего действия: «...*постарайся подобрать проверочное слово*» [3; 61], отрицательный – оставление «окошка».

Когда у ребят появятся знания всего состава слова, они познакомятся с окончательным вариантом памятки 4, которая станет руководством для самостоятельного письма на протяжении всего начального обучения. Постоянная опора на неё при решении конкретных орфографических задач практически означает действие по принципу: «знаю – пишу, не знаю – оставляю «окошко»; если слово может быть непонятным читателю, показываю выбор букв». Овладение таким способом письма и одновременно орфографическими правилами, помогающими во многих случаях решать проблемы выбора написания, – главный результат обучения орфографии во 2-м классе.

Проверьте, как Вы усвоили материал

1. О каких новых методических решениях при изучении традиционных орфографических тем Вы узнали?

2. Видите ли Вы методический смысл в одновременном изучении правил правописания безударных гласных корня и парных по глухости-звонкости согласных? Если видите, то в чём? Если нет, то почему?

3. Какой способ подбора проверочных слов для орфограмм корня авторы учебника считают особенно значимым?

4. Традиционно при подборе проверочного слова даётся рекомендация: «измени слово». Каким содержанием она наполнена в учебнике «К тайнам нашего языка»? Полезна ли, на Ваш взгляд, конкретизация способов проверки для слов разных частей речи?

Литература

1. Бондаренко А.А. Где прячутся ошибки? – М.: Просвещение, 1999

1. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 2 класса

четырёхлетней начальной школы. Пособие для учителя. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

2. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч.1. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

3. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч.2. – Изд. 3-е, дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004 и послед.

4. Успенский Э.Н. Меховой интернат: Поучительная повесть о девочке-учительнице и её пушистых друзьях. – М.: РОСМЭН, 1999

ЛЕКЦИЯ 6

Обучение решению орфографических задач в окончаниях имён существительных

План

1. Какие подходы к изучению темы «Правописание безударных падежных окончаний имён существительных» реализуются в школьной практике?
2. Почему умение писать окончания имён существительных является грамматико-орфографическим?
3. Оптимизация действий учащихся как путь к более качественному освоению материала.

1. Какие подходы к изучению темы «Правописание безударных падежных окончаний имён существительных» реализуются в школьной практике?

Известно, что одной из «болевых точек» начального курса является проблема формирования умения безошибочно писать безударные падежные окончания имён существительных. Решение этой задачи в 4-м классе отнимает много времени, сил и у школьников, и учителей, причём нередко желаемого результата добиться не удаётся. Почему? Не будем пытаться дать исчерпывающий ответ на этот вопрос (не это наша главная задача). Но считаем нужным показать, как традиционно строится работа, цель которой – научить четвероклассников решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных. Делаем это для того, чтобы на фоне привычных методических решений, ярче высветить особенности новых.

Напомним, что в советской школе существовали разные подходы к изучению интересующей нас темы. Так, по учебнику «Русский язык» М.Л. Закожурниковой, В.А. Кустарёвой, Н.С. Рождественского третьеклассники учились писать падежные окончания существительных сначала 1-го склонения, затем 2-го и 3-го. В 70-е гг. в школьную практику стал входить учебник русского языка Т.Г. Рамзаевой (1 – 4), в котором предусматривалось одновременное изучение четвероклассниками существительных всех трёх склонений в таком порядке: 1) именительный падеж существительных 1, 2, 3-го склонения³; 2) родительный падеж; 3) дательный падеж; 4) сопоставление родительного и дательного падежей; 5) винительный падеж; 6) сопоставление родительного и дательного падежей; 7) творительный падеж; 8) предложный падеж; 9) сопоставление винительного и предложного падежей; 10) сопоставление дательного и предложного падежей; 11) сопоставление родительного, дательного и предложного падежей.

В учебниках Т.Г. Рамзаевой последнего поколения логика освоения темы сохранилась, осталась неизменной и цель работы: научить четвероклассников дифференцировать сходные и отличительные признаки падежей, однако «ушло» сопоставление винительного и предложного, дательного и предложного падежей.

На страницах учебника «Русский язык» А.В. Поляковой для 3-го класса (1 – 4) (система Л.В. Занкова) реализован подход, соединяющий черты двух предыдущих: окончания существительных изучаются по склонениям, внутри которых происходят

³ И в дальнейшем имеются в виду существительные 1, 2, 3-го склонения, поэтому тип склонения не указан

сопоставления. Так, сравниваются именительный и винительный, дательный и предложный, отдельно рассматриваются родительный и творительный падежи, а также множественное число имён существительных первого склонения. Второе склонение имён существительных представлено ещё более подробно: первыми изучаются имена существительные мужского рода с нулевым окончанием (сопоставляются именительный, родительный и винительный, творительный и предложный падежи); затем – имена существительные мужского рода на *-й*; после них – имена существительные мужского рода во множественном числе; далее – имена существительные среднего рода в единственном и множественном числе. Изучение третьего склонения укладывается в две темы: сначала даются окончания существительных единственного числа, затем – множественного.

Проверьте себя: сможете ли Вы воспроизвести только что прочитанное? Сложилось ли у Вас полноценное представление о том, как работать над формированием умения писать окончания имён существительных?

А теперь попробуем поставить себя на место учеников. Легко ли им овладеть этим умением? Думается, нет. Именно «порционный» характер подачи учебного материала, узкая направленность упражнений в написании окончаний отдельных падежей не способствуют тому, чтобы в сознании четвероклассников сложилась целостная картина о системе окончаний существительных всех трёх склонений.

А какой же способ действий вырабатывается у учеников в ходе работы над темой? Есть ли основания рассчитывать на то, что он будет доведён до автоматизма, как того требует стандарт?

Для написания окончания конкретного существительного, школьник должен безошибочно

1. Определить падеж.
2. Определить склонение.
3. Вспомнить окончание существительного этого склонения в нужном падеже.
4. Написать окончание.

Что лежит в основе действий, предписываемых этим алгоритмом? В первую очередь, память. Сколько же окончаний имён существительных должен запомнить ребёнок, чтобы справиться с орфографической задачей в этой части слова? Давайте посчитаем: 6 падежей × на 3 склонения = 18 да ещё прибавить 6 окончаний существительных множественного числа. Итого, 24 окончания (не считая вариантов, зависящих от твёрдого или мягкого типа основы) нужно удерживать в памяти. Однако хорошая память не единственное условие успешного освоения представленного выше способа действий. Ещё необходимо обладать прочно сформированными грамматическими умениями: устанавливать связь слов в предложении, чтобы определить падеж; ставить существительное в начальную форму для определения типа склонения.

Овладение этими умениями при активной работе памяти – задача не из лёгких. Есть ли возможность другого способа её решения?

Фонемная теория письма даёт положительный ответ на этот вопрос, подсказывая отличное от предыдущих методическое решение. Сущность его состоит в том, чтобы научить школьников пользоваться уже знакомым способом действий – «безударный гласный проверяю ударным» – для решения орфографических задач не только в корне, но и в окончании. Такой способ действия не нов для отечественной методики. Он называется уже в учебнике «Русский язык» М.Л. Закожурниковой и др. В качестве второго, дополнительного, он рекомендуется и в учебниках Т.Г. Рамзаевой: *При склонении подставляйте (устно) существительное того же склонения с ударным окончанием* [2; 82]. Упоминается он и в ряде других современных учебников. Так, например, в учебнике С.В. Иванова и др. имеет место информация: «...правильно писать безударные окончания имён существительных тебе помогает таблица падежных окончаний, которую нужно запомнить, либо опорные слова для каждого склонения, то есть слова с ударными окончаниями» [1; 15].

Однако надёжное применение приёма требует последовательной, целенаправленной работы. Учебник «К тайнам нашего языка» идёт именно по этому пути. То, как именно предлагает работать учебник, покажем далее. Но чтобы логика авторов

стала «прозрачной», необходимо разобраться в природе умения решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных и ответить на следующий вопрос:

2. Почему умение писать окончания имён существительных является грамматико-орфографическим?

Отнесённость рассматриваемого нами умения к разряду грамматико-орфографических обусловлена его комплексной природой. А это значит, что и постановка, и решение орфографической задачи в окончании существительного – действия, состоящие из «цепочки» операций. Чтобы убедиться в этом, составим «цепочку», конечным звеном которой будет **нахождение орфограммы** в окончании существительного. Итак, пишущий должен уметь: 1) *находить имена существительные* → 2) *выделять окончание* → 3) *определять, ударное оно или безударное* → *показывать «сигнал опасности»*.

А теперь посмотрим, какие частные умения лежат в основе **решения** задачи, если ученик действует по принципу: «опасное место делаю безопасным» («безударный гласный проверяю ударным»). «Цепочка» выполняемых им операций такова: 1) *по начальной форме определить тип склонения (1, 2, 3-е)* → 2) *подобрать проверочное слово того же склонения с ударным окончанием* → 3) *подставить его в словосочетание на место проверяемого слова* → 4) *написать в окончании проверяемого слова ту же букву, что и в окончании проверочного*.

Приведённые способы действий убеждают нас в следующем: чтобы последовательно осуществить указанные операции, необходимо владеть умениями из разных областей языкознания: фонетики, орфографии, морфемике, морфологии, синтаксиса. Понятно, что для их освоения требуется время, и немалое.

Если 2-й класс – это период тренировки в обнаружении орфограмм в разных частях слова, в том числе и в окончании, то 3-й класс – это этап, на протяжении которого школьники находятся в ситуации «открытого незнания»: умеют ставить орфографические задачи в окончаниях слов, но не обладают необходимыми для их решения знаниями и умениями. Накопление последних и есть центральная задача всей морфологической работы в 3-м классе. Пока же «ситуация открытого незнания» не разрешится (вторая четверть 4-го класса), ученики действуют по известному принципу: «знаю – пишу, не знаю – оставляю «окошко», благодаря чему им удаётся избежать ошибок в окончаниях слов разных частей речи.

(Заметим: было бы ошибкой думать, будто школьники вплоть до 4-го класса абсолютно не способны решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных. Уже во 2-м классе, работая над темой «Орфографические задачи, которые легко решать», они овладели умением писать окончания имён существительных в именительном падеже путём подстановки местоимений *она́, онó, они.*)

Какими же путями подходят дети к овладению названными выше частными умениями? Чтобы получить ответ на этот вопрос, нужно понять, в чём состоит **специфика ведения морфологической работы** в учебнике «К тайнам нашего языка». Она определяется следующим:

1. Учитывается тот факт, что к моменту изучения морфологии школьники уже владеют грамматикой на практическом уровне, причём освоение её механизмов осуществлялось с опорой на языковое чутьё. Задача же школьного обучения состоит в том, чтобы вывести «открытые» детьми закономерности с уровня подсознания на уровень осознания. Для реализации этой установки изучение грамматических категорий строится по схеме: от выполнения действий ребёнком на интуитивном уровне к осознанию им этих действий, к их вычленению и характеристике, а затем уже к изучению необходимой теории;

2. Слова основных частей речи (имена существительные, имена прилагательные, глагол) представлены одновременно. Их рассмотрение в сопоставлении помогает младшим школьникам лучше увидеть, как «работает» каждая часть речи: что обозначает, как изменяется, соединяется с другими словами, какую роль выполняет в тексте.

3. Дети обучаются опознанию каждой из частей речи не только по вопросу, на который отвечает слово, но и по комплексу его грамматических признаков.

4. Проявляется пристальное внимание к значению каждой из изучаемых грамматических категорий: числа, падежа, времени и т.д. В связи с этим «разводятся» лексическое и грамматическое значения в слове.

5. Для наблюдения за «поведением» слова как части речи избрана базовая синтаксическая единица – словосочетание. На её материале проявляются возможности соединения слов одной части речи с другими словами, выявляются особенности грамматических классов слов.

6. Категории числа, рода, падежа, времени, лица и т.д. осваиваются третьеклассниками постепенно, концентрически. Такая подача материала обусловлена стремлением учесть его абстрактный характер, с одной стороны, и конкретность детского мышления – с другой.

В первой четверти 3-го класса дети знакомятся со всеми частями речи, сравнивают их, выявляют особенности. Во второй – главное внимание уделяется глаголу. В третьей акцент переносится на имена существительные и имена прилагательные, которые рассматриваются в сопоставлении.

На изучение в 4-м классе оставлены понятия *склонение имён* и *спряжение* глагола.

7. Особо пристальное внимание уделяется отбору слов для каждого этапа морфологической работы. Чтобы уберечь детей от внутреннего языкового конфликта, сначала для наблюдений предлагаются слова, конкретное лексическое значение которых совпадает с общекатегориальным (например, *окно, собака, ученик* и т.п.), затем – такие, значение которых с ним «расходится» (*бег, ходьба, доброта, синева, сон* и т.п.).

8. Изучение морфологии сочетается с активной лексической работой, с формированием культуры речи школьников.

Все эти особенности в той или иной мере обнаруживают себя при формировании умения решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных.

Но вернёмся к цепочке операций, которые необходимо выполнить, чтобы написать окончание имени существительного. Нетрудно заметить, что в ней отсутствует такое звено, как *определить падеж*. «А, действительно, – подумает учитель, обладающий прагматическим умом и стремящийся вооружить четвероклассников экономным способом действий, – стоит ли тратить время на усвоение падежных вопросов, названий падежей и т.п.» Стоит, но не столько для освоения орфографии (хотя, конечно, и для этого), сколько для многого другого.

Аргументов в пользу изучения падежей можно назвать немало: это и развитие абстрактного мышления, и формирование лингвистического отношения к слову, и возможность проникнуть в «умные» механизмы языка, позволяющие нам выражать любые мысли, и помощь в овладении «секретами правильной речи» и т.д. В системе же обучения орфографии знание падежей и умение их определять позволит школьнику сознательно контролировать свои действия. Конечно, решить задачу во время письма экономнее путём подстановки проверочного слова, но потом доказать своё решение ученик должен уметь и вторым способом: указав падеж. Вот почему авторы учебника «К тайнам нашего языка», приучая детей узнавать падежные окончания по правильно подобранному проверочному слову, задание на определение падежа не снимают, а переставляют, предлагая выполнить его после записи слова.

Правильное определение падежа, а затем и падежного окончания возможно только на синтаксической основе. Что это значит?

Грамматика устанавливает правила связи слов друг с другом, а конкретно эти связи выражаются при помощи изменения слов по падежам. Они и есть те «стыковочные узлы» (выражение Л.В. Успенского), которые соединяют слова в предложения.

Школьной практикой выработано методическое решение, реализованное во многих современных учебниках: чтобы не перегрузить детское сознание и предупредить возможные трудности в изучении падежей, сообщать сведения о них очень осторожно, маленькими порциями. Как правило, констатируется факт: имена существительные изменяются по падежам, или склоняются. А ведь известно, что именно недоговорённость вызывает жгучее желание узнать то, о чём сказано не было. О чём же *не узнают* дети? Что такое падеж. Откуда пришёл этот термин. Зачем словам необходимо склоняться. Почему падежей шесть, а не восемь, к примеру. Почему они называются именно так, а не

иначе. Если бы эти ответы были на страницах учебников, возможно, изучать падежи было бы интереснее, а значит, и запоминать их было бы проще, и различать легче.

В учебнике «К тайнам нашего языка» сделана попытка сломать сложившиеся стереотипы. Из определения понятия третьеклассникам ясно, для чего имена существительные изменяются по падежам (*для связи с другими словами*), что значит изменяться по падежам (*изменяться по командам шести пар вопросов*), из какого языка пришёл термин *падеж* и как он переводится.

Чтобы сделать абстрактное понятие более «приземлённым», используется аналогия: *изменяясь, имя существительное как бы падает со ступеньки на ступеньку*; так формируется ассоциативная цепочка: **6 ступенек – 6 пар вопросов-командиров – 6 падежей**.



Для связи с другими словами имена существительные изменяются по командам шести пар вопросов:

кто? что?

кого? чего?

кому? чему?

кого? что?

кем? чем?

о ком? о чём?

Падеж –

от греческого слова со значением *падать*.

Такие изменения учёные назвали изменением **по падежам**. Изменяясь, имя существительное как бы *падает* со ступеньки на ступеньку. **6 ступенек – 6 пар вопросов-командиров – 6 падежей**.

Заметим, что к восприятию этих сведений ученики подходят подготовленными: изменять имена существительные по «командам вопросов» они учились в связи с освоением способов проверки для орфограмм корня ещё во 2-м классе.

Как сделать способы определения падежей надёжными и действенными? Обычно в качестве средства опознания предлагаются вопрос и предлог. В учебнике «К тайнам нашего языка» к ним добавляются ещё и слова-подсказки, причём некоторые из них (*винить, творить*) объясняют название падежей, благодаря чему облегчается их запоминание. Этой же цели служит и вписывание названий и вопросов падежей в «ступеньки» таблицы-подсказки, расположенной в тетради-задачнике. В дальнейшем ученики смогут пользоваться ею как справочником.

Чтобы предупредить одну из самых распространённых ошибок – смешение родительного и винительного падежей, даётся совет: ставить сразу два вопроса **кого? чего?** (р.п.) и **кого? что?** (в.п.).

Теперь о том, как необходимо действовать, чтобы определить падеж:



Падеж имени существительного узнают по вопросу. Действуй так.

1. Найди то слово, которое именем существительным командует (х).
2. Задай от слова-командира нужный вопрос.
3. Узнай и назови падеж.

Отработка такого способа действий приучает детей ставить вопрос к падежной форме не «из воздуха», а от слова-командира, даже если оно не используется, но подразумевается. Понятно, что самой удобной языковой единицей для тренировки в установлении связи слов является словосочетание (термин и вводится в 4-м классе). Пока же (третья четверть 3-го класса) на его материале дети учатся постановке двух видов вопросов – смысловых и падежных. Их разведение необходимо для закрепления в сознании ребят того факта, что слово является и частью речи и членом предложения «в одном лице». Постановка вопросов от одного слова к другому показывает их связь как по смыслу, так и по форме, помогая в определении синтаксической функции каждого. Отработка способа действий, необходимого для определения падежа, происходит непрерывно на протяжении года.

Таким образом, в учебнике «К тайнам нашего языка» формированию синтаксического умения устанавливать связи слов по вопросам уделяется самое серьёзное внимание. Это объясняется тем, что оно рассматривается как основа для решения орфографических задач в окончаниях имён существительных и прилагательных. (Речь об именах прилагательных зашла не случайно. Материал в учебнике организован с учётом грамматической зависимости имён прилагательных от существительных. Поэтому одновременно рассматриваются как морфологические характеристики, так и правописание окончаний слов обеих частей речи.)

3. Оптимизация действий учащихся как путь к более качественному освоению материала.

Мы показали, в какой логике строится работа, цель которой – заложить базовые грамматические умения, подготавливающие учеников к решению орфографических задач в окончаниях имён существительных.

Вернёмся к уже обсуждавшейся «цепочке» операций: 1) по начальной форме определить тип склонения (1, 2, 3-е) → 2) подобрать проверочное слово того же склонения с ударным окончанием → 3) подставить его в словосочетание на место проверяемого слова → 4) написать в окончании проверяемого слова ту же букву, что и в окончании проверочного. Когда же начинается овладение этими частными умениями, когда, наконец, перестаёт существовать давно осознанная школьниками «задача с отсроченным решением» – в падежных окончаниях имён существительных? Во второй четверти 4-го класса, при изучении раздела «Продолжаем разговор об именах существительных и именах прилагательных».

Рассмотрению собственно орфографических вопросов предшествует знакомство с понятием *склонение*. Организация его освоения несколько отличается от традиционной. Привычная трактовка сохраняется: *изменение имён существительных по падежам учёные назвали склонением*, но помочь в осознании термина и стоящего за ним языкового явления должно следующее дополнительное разъяснение: *Вспомни «лесенку» падежей. Каждый падеж можно представить себе как о т к л о н е н и е от начальной формы. Вот почему просклонять – это ...* [6; 77]. (Завершить начатое предложение третьеклассники должны сами.)

Традиционно при представлении типов склонения акцент делается на тех признаках, по которым их можно распознать. В учебнике же «К тайнам нашего языка» задача ставится более широко: показать четвероклассникам, что понятие *склонение* –

многоаспектное. За ним стоит не только способность существительных изменяться по падежам, но и класс имён, обладающий одинаковым набором окончаний.

На уроках по теме «Открываем новый секрет имён существительных» организуются наблюдения, которые готовят введение информации о распределении имён существительных по склонениям, о наличии в каждом из склонений своего набора окончаний. Покажем, как создаётся проблемная ситуация, цель которой направить активность детей на поиск различий в окончаниях, установление причины их несовпадения.

Определив род имён существительных *кот* и *лиса*, просклоняв их, ученики сравнивают окончания и предполагают, что различия в них связаны с родом. Для проверки предположения выполняется следующее задание, требующее сравнить окончания в словах *в тетрадке* и *в тетради*. Гипотеза не подтверждается – эти слова одного рода, но окончания у них разные. Таким образом, четвероклассники подготовлены к тому, чтобы принять сведения о трёх склонениях существительных и признаках, по которым их распознают. Чтобы закрепить их, ученики заполняют таблицу в тетради-задачнике.

Предварительные наблюдения проводились преимущественно на словах 1-го и 2-го склонения с ударными окончаниями. Имена существительные 3-го склонения вводятся в работу несколько позже. Четвероклассникам предлагается из слов *мышка* и *мышь* выбрать то, которое может занять место в столбике 3-го склонения, затем просклонять нужное слово, оставляя «окошки» на месте безударных окончаний. Заполнение окошек требует обращения к таблице-подсказке, содержащей информацию о наборе окончаний 3-го склонения в готовом виде.

Проведя все необходимые наблюдения и сделав соответствующие выводы, дети вновь возвращаются к вопросу: *Подтверждаешь ли, что в каждом склонении имён существительных свой набор окончаний?*

Материал учебника предоставляет четвероклассникам возможность самостоятельно вывести нужный способ действий, необходимый для определения склонения. Затем для проверки и уточнения ответов дети отсылаются к памятке:

Как узнать, к какому склонению относится имя существительное?

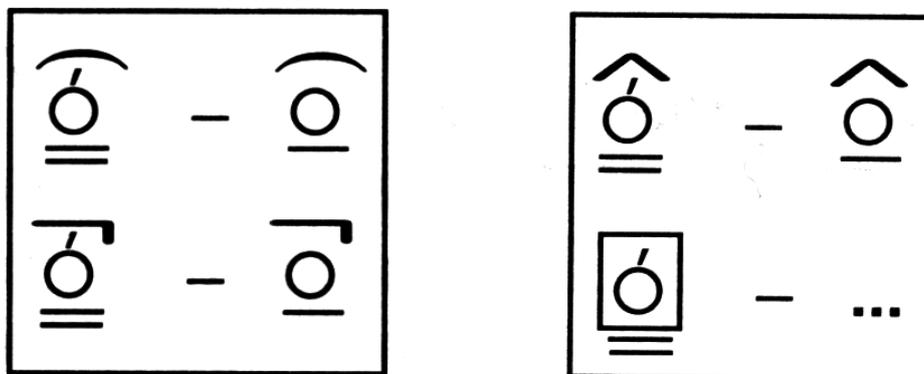
1. Поставь имя существительное в начальную форму.
2. Определи род.
3. Выясни окончание в начальной форме.
4. По роду и окончанию узнай склонение:

| | | |
|---|--|--------------------------|
| м. р., ж. р. | м. р. <input type="checkbox"/> | ж. р. |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ср. р. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| 1-е скл. | 2-е скл. | 3-е скл. |

Чтобы проверить, правильно ли четвероклассники следуют этому алгоритму, им предлагаются парадоксальные, на первый взгляд, задания. Например: *Есть ли что-то общее между воробьём и киселём? А есть ли одинаковые признаки у слов «воробей» и «кисель»* [6; 81]. Или другое задание: *Слово «молоко» на какое слово больше похоже своими признаками: «к.за» или «к.но»? Докажи.* [6; 82]. Построенные на оценках фактов языка, на столкновении житейской и грамматической логики, эти и другие задания помогают выработать у школьников способность отвлекаться от лексического значения слова, чтобы взглянуть на него как морфологическую единицу. Только проигнорировав очевидную житейскую ассоциацию *молоко* – *коза* и осуществив грамматические действия (изменение по падежам слов *молоко*, *окно*, *коза*, сравнение их окончаний, отнесение к тому или иному типу склонения), ученик придёт к верному ответу на «странный» вопрос.

Те же действия и грамматическая логика помогут найти ошибку в рассуждениях дошкольника: «*Не с папой, а с папом, ведь с братом. Они оба мужчины.*» [Там же].

Итак, умение определять тип склонения отработано. Что же дальше? С урока по теме «Известное правило подсказывает новое» начинается выведение правила решения орфографических задач в безударных окончаниях имён существительных. Вспомнив, что такое *проверочное* и *проверяемое слово*, четвероклассники выполняют задание, которое требует решения орфографических задач в разных частях слова; логика действий подсказывается детям графической схемой:



Следование принципу «безударный гласный проверяю ударным» помогает им прийти к обобщению: буквы безударных гласных в корне, приставке, суффиксе можно узнать по буквам ударных в тех же частях слова. Так с учащимися выводится общий принцип русского письма: буква звука в слабой позиции узнаётся по букве звука в сильной.

Для завершения схемы недостаёт сведений об окончании. Ключевыми словами вывода, сформулированного в учебнике, являются: «...в *одном и том же падеже в ударном и безударном окончаниях пишется одна и та же буква*» [6; 87]. Как видите, в формулировке пока ничего не сказано о склонении.

«Выйти» на мысль о необходимости подбирать в качестве проверочного слово того же склонения помогает задание, построенное на «отрицательном» материале:

203. Вот как четвероклассники, применив новые знания, решили задачу. Всё ли у них вышло верно?

! У ежих[о́] и еж[а́] (у еж[а́] – у ежих[а́])
Иглы, как у ёлки.



- Вы согласны с такой проверкой? (У «ежиха» – так не говорят.)

- Допустим, не говорят. Но, может быть, так пишут – ведь выбор буквы доказан: ударное окончание в проверочном слове *ежа́* подсказывает, что и в проверяемом слове *ежиха* оно такое же? (Нет. Ученики допустили ошибку.)

- Какое различие между проверочным словом и проверяемым они не угли? (Они не угли, что слово *ёж* первого склонения, а *ежиха* – второго.)

- Подумайте, какое уточнение нужно внести в подсказку учёных, чтобы не допускать таких же ошибок?

Высказанные ребятами предположения проверяются по учебнику. В нём отыскиваются те сведения, которых не было в первой подсказке учёных: «...Проверочным для безударного окончания имени существительного будет слово *того же склонения*,

в том же падеже, что и проверяемое, но с ударным окончанием» (выделено нами – М.С., О.Х.) [6; 88]

После восприятия формулировки необходимо дать ученикам возможность подумать, какие действия следует выполнять, чтобы правильно решать орфографические задачи в окончаниях существительных. Эти размышления – «мостик», по которому можно перейти к работе с памяткой «Как узнавать буквы в безударных падежных окончаниях имён существительных?» (с.154). Нельзя обойти вниманием тот факт, что она, как и другие памятки – «Как узнавать буквы в безударных окончаниях имён прилагательных?», «Как узнавать буквы в безударных родовых окончаниях глаголов?», «Как узнавать буквы в безударных личных окончаниях глаголов?» – помещена в рубрике «Дополнения к памятке⁴». «Наша» памятка предписывает выполнение следующих действий (сначала для существительных в единственном числе):

1. Поставь имя существительное в начальную форму и определи его склонение.
2. Подставь на место проверяемого проверочное слово того же склонения в той же форме.
3. Узнай в проверочном слове окончание и напиши такое же в проверяемом [6; 154].

Но прежде чем сосредоточиться на последовательном осуществлении перечисленных действий, ученикам необходимо освоить признаки проверочных слов и собрать нужные примеры. В этом помогает специальное задание, в котором предложено распределить слова из «Справочного бюро» (*печь, земля, окно, стена, стол, степь, огонь, рука, рукав*) по столбикам в соответствии со склонением, выделить в них окончания и показать, где возможно, что они ударные. Пошаговое освоение умения решать орфографические задачи в безударных падежных окончаниях проводится путём заполнения таблицы, графы которой отражают последовательность операций, предписываемых памяткой.

Чтобы отработываемый способ действия отложился в сознании детей, на его освоение отводится несколько уроков, объединённых темой «Учимся решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных». Важнейший приём, который «работает» на этом этапе, – выполнение вслух (шёпотом) **развёрнутого** рассуждения, необходимого для нахождения верного ответа в задаче – буквы в окончании существительного.

Считаем нужным обратить внимание на процедуру обращения к проверочному слову. До этого момента она выполнялась школьниками на материале отдельных словоформ или словосочетаний и не вызывала трудностей. Теперь же учебные задачи требуют подстановки проверочного слова в конструкцию предложения (ведь именно так необходимо будет действовать ученикам в собственной речевой практике). И здесь возникает проблема: создаётся смысловая нелепица (*купаться в стене, купаться в столе (в окне, в печи)* и т.п.). Разобраться в проблеме и снять вопрос помогает ряд заданий.

Предлагается запись решения задач в окончаниях существительных (*купаться в ванн., в ушат., в корыт., в лохан.*). Детям необходимо определить, верно ли школьники действовали (в центре внимания осваиваемый способ действия, а не просто его результат – правильное написание слова!). Но «сквозного» героя Антона в этой записи многое смущает: «Это что же за проверка такая? Нельзя же купаться в столе или в окне! А в стене или в печи разве можно?!» [6; 90]. (Вы уже поняли, что именно эти слова использованы в записи как проверочные.) Разобраться в ситуации помогает разъяснения авторов, построенное на разграничении **смысла** и **формы** языковых единиц: «...**По смыслу** словосочетания *купаться в стене, купаться в столе (в окне, в печи)*, конечно, смешны – их в речи никто никогда не использует. Но **по форме** эти словосочетания правильны: *купаться где? в чём?* - ... А раз так, то для выяснения безударного окончания в нужной форме имени существительного ими можно пользоваться» [6; 91].

Возникает ещё один вопрос. Какими проверочными словами пользоваться: всякий раз подбирать нужное слово или запомнить по одному слову для каждого склонения? Здесь учителю и детям предоставляется возможность выбрать тот вариант, который кажется более надёжным. На наш взгляд, заслуживает внимания опыт одной

учительницы, которая предложила ребятам три слова: *рука, плечо, грудь*. На странице учебника есть рисунок, позволяющий установить ассоциативную связь между частями тела (рука, плечо, грудь) и типом склонения.



Эти слова легко школьниками запоминаются и становятся их надёжными помощниками.

Дальнейшее совершенствование умения ориентировано не только на достижение результата – правильное написание безударного окончания имени существительного, сопровождаемое указанием склонения, падежа, названием (сначала письменно, затем – устно) проверочного слова. По-прежнему акцентируется внимание на способе действия. Практически все тренировочные упражнения сопровождаются вопросом: «Как будешь действовать?». Достижению этой же цели служат и задания, предполагающие поиск ошибочного звена в рассуждениях, приведших к неверным написаниям, и, разумеется, исправление последних. Например, мальчик-иностранец рассуждал так: «*Тротуары сделаны где? вдоль чего? – (вдоль степи) вдоль дороги; сделаны где? по чему? (по реке) по обеим сторонам улице*».

Таким образом, на уроках по теме «Учимся решать орфографические задачи в окончаниях имён существительных» четвероклассники накапливают опыт свободного применения алгоритма решения данного типа задач.

Выше мы уже говорили о том, что в учебнике «К тайнам нашего языка» два имени – существительное и прилагательное – изучаются «в связке». Это обусловлено грамматической зависимостью последнего от существительного. Поэтому логично сразу после работы над правописанием безударных окончаний имён существительных перейти к формированию способа действия для решения того же типа орфографических задач, но в именах прилагательных. Достижению этой цели посвящены три урока, объединённые темой «Как не ошибаться в безударных окончаниях имён прилагательных?». Думается, понятно, что в основе действий четвероклассников логика та же: букву в окончаниях прилагательных они узнают по ударному окончанию в вопросе.

Правописание безударных окончаний обеих частей речи во множественном числе осваивается четвероклассниками одновременно. Не станем подробно описывать содержание работы над темой «Склоняются ли имена существительные и прилагательные во множественном числе?». Скажем лишь, что в центре внимания находится сопоставление освоенных способов действия и обобщение. Сделать его помогает заполнение таблицы. Подобрать название к ней ученики должны самостоятельно. (Примерный вариант: «Как узнавать безударные окончания имён?») Разобравшись в том, как построена таблица и какие действия она рекомендует выполнять, школьники тренируются в их последовательном осуществлении. Результат – решение орфографических задач в окончаниях имён существительных и прилагательных – как в единственном, так и во множественном числе.

Итак, мы показали те методические решения, которые приняты в учебнике «К тайнам нашего языка» для формирования умения решать орфографические задачи в окончаниях имён – прежде всего имён существительных. Специфика этих решений обусловлена, как можно было убедиться, лингвистически: приверженность фонемной теории позволила перенести способ действия «безударный гласный проверяю ударным» на окончание. Такой перенос обеспечивает оптимизацию действий учащихся, а, следовательно, и более качественное освоение материала.

Проверьте, как Вы усвоили материал.

1. Почему умение решать задачи в безударных падежных окончаниях имён существительных является комплексным? Какая грамматическая база обеспечивает его успешное формирование?
2. Какие методические решения авторов учебника «К тайнам нашего языка» были для Вас новыми? Какие показались Вам интересными? Составьте их перечень.
3. С какой целью в качестве учебного материала могут привлекаться различные виды ошибок – грамматических и орфографических?
4. Какие приёмы постановки учебных задач на уроке Вы встретили в лекции?
5. Какие меры предложены авторами для повышения осознанности и прочности формируемого орфографического умения – писать безударные падежные окончания имён существительных?

Литература

1. Иванов С.В. и др. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 – М.: Вентана-Граф, 2005
2. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учеб. для 4 кл. четырёхлет. нач. шк. – М.: Дрофа, 2003
3. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадам-задачникам по русскому языку для 3 класса четырёхлетней начальной школы. Пособие для учителя. – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005
4. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадам-задачникам по русскому языку для 4 класса четырёхлетней начальной школы. Пособие для учителя. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004
5. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 3 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч. 1 – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
6. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 4 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч.1 – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005
7. Успенский Л.В. Беда с этим козликом. Рассказы о правописании. – Л.: Дет. лит., 1978

ЛЕКЦИЯ 7. Обучение решению орфографических задач в личных окончаниях глаголов

П л а н

1. Типичные недостатки в изучении темы.
2. Грамматическая основа умения решать орфографические задачи в личных окончаниях глаголов.
3. Формирование осознанного способа решения орфографической задачи – основа повышения эффективности работы. («Правильные действия – правильная буква.»)

1. Типичные недостатки в изучении темы.

Глагол – та часть речи, в отношении которой сложились прочные методические традиции. Однако и сегодня эффективное формирование умения писать безударные личные окончания в словах этой части речи остаётся проблемой. Ведь не секрет, что ошибки типа *строЮтся, борЯтся, колЮт, ценЮт* и т.п. встречаются в работах даже старших школьников. Почему же они так устойчивы?

«Характер ошибок показывает, что одной из причин трудностей усвоения правила является практика определения спряжения по 3-му лицу множественного числа» [3; 159]. В чём привлекательность такого методического «хода», несмотря на то, что его несостоятельность доказана с позиций лингвистики? Думается, дело в желании некоторых методистов и учителей облегчить детям путь решения орфографической задачи в окончании глагола. Действительно, кажутся справедливыми такие, например, эмоциональные замечания: «Личные окончания глаголов – ещё один источник ошибок и мучений», а предлагаемые советы – доступными: «... Но ведь можно подойти и по-другому: определять окончание не по неопределённой форме, а по 3-му лицу мн.ч. В этом случае все исключения входят в общее правило и запоминать ничего не надо. Ставлю в 3-е лицо мн.ч. Если *-ут, -ют, то -е-; -ат, -ят, то -и-*. Алгоритм этот прост и удобен. А определение спряжения по неопределённой форме можно дать в порядке ознакомления. Но опять же, для того чтобы пользоваться этим алгоритмом, человек должен правильно говорить. Например, они *держат*, а не *держут*. Если говорить неправильно, то я не вижу способа научиться правильно писать» [6; 39 – 40]. Такое методическое решение было представлено на страницах довольно популярной книги учительницы С.Л. Рябцевой «Диалог за партой».

Близкие по сути рекомендации высказывались методистом Д.С. Фониным. Он справедливо замечает: «...научившись определять спряжение глагола по неопределённой форме, некоторые ученики применяют этот способ ко всем глаголам без разбора...» [12; 27]. В связи с этим предлагается учитывать фонетические условия, в которых находится окончание: если в личной форме (2 – 3-м лице ед.ч. наст. или буд. вр.) оно ударное, определять спряжение по нему, не обращаясь к инфинитиву. «Если же во 2 – 3-м лице окончание безударное и вызывает сомнение, тогда можно обратиться к 3-му лицу множественного числа. А если и там окончание неясное, обратиться к неопределённой форме глагола» [Там же].

Аналогичные предписания обнаруживаем и в учебнике «Русский язык» С.В. Иванова и др. (УМК «Начальная школа XXI века»). Памятка «Как определить спряжение глагола», в частности, советует ученикам 4-го класса:

1. Если окончание ударное, спряжение определить легко.
2. Если окончание безударное, образуй форму 3-го лица множественного числа (в этой форме иногда можно ясно услышать окончание – *-ут / ют* или *-ат / -ят*) или начальную форму...[4; 95]

Через обращение к этой глагольной форме решается и проблема формирования умения писать личные окончания. Так, например, в одном из учебников памятка рекомендует для «подстраховки» проверять себя всё по той же форме 3-го лица множественного числа: «Чтобы правильно написать безударное окончание глагола, нужно:

1. Поставить глагол в начальную (неопределённую) форму.

2. Определить спряжение.
3. Проверить спряжение по форме 3-го лица множественного числа.
4. Определить окончание данного глагола» [5; 104].

Действительно, такие советы подкупают своей простотой. И мы бы с радостью рекомендовали взять их на вооружение, если бы не одно обстоятельство: в нашем языке есть немало глаголов, произношение которых в 3-м лице множественного числа варьируется: *пи[л'а]т* и *пи[л'у]т*, *стро[йа]т* и *стро[йу]т*, *кле[йа]т* и *кле[йу]т* и т.п. Из этого следует, что приведённые выше алгоритмы нельзя считать надёжными.

Ещё одна методическая проблема состоит в том, чтобы предупредить смешение детьми видов глагола. Трудность её решения усугубляется отсутствием в программе начального обучения соответствующего понятия. Однако умение перейти от одной глагольной формы к другой, не изменив при этом его вида, более чем важно для пишущего. Объясним, почему. Допустим, четвероклассник выбирает букву в окончании глагола *преса́д.м.* Чтобы определить спряжение, ставит его в начальную форму – *переса́живать*, относит к I спряжению (на что указывает суффикс *-а-*) и, соответственно, пишет в окончании букву *-е-*: *пересаде́м*. Как видим, неумение сохранить значение вида глагола приводит к неправильному определению типа спряжения и, как следствие, – к ошибочному написанию безударного личного окончания.

Как предупреждается смешение видов глагола в традиционной практике обучения? Обеспечивают ли учебники возможность работы в этом направлении? Практически нет. Как показывает анализ, при изучении неопределённой формы самыми частотными являются задания, которые предполагают распределение глаголов по группам в соответствии с вопросами: *что делать? что сделать?* Только комментарии лингвистически грамотного учителя, акцент на том, что вопросы личной и неопределённой форм должны соответствовать друг другу, помогут избежать ошибок типа: «*списываем* – неопределённая форма *списать*».

Как показывает практика, умение не подменять глагольную форму его видовой парой может быть успешно сформировано и на практическом уровне, без введения понятия *вид*, но при условии строгого соблюдения необходимой последовательности действий и, конечно, при наличии соответствующего дидактического материала в учебнике.

Итак, умение писать безударные личные окончания глаголов покоится на строгих грамматических основаниях. И проигнорировать их, чтобы облегчить решение орфографической задачи, нельзя – «грамматика сопротивляется» (выражение Е.Евтушенко).

2. Грамматическая основа умения решать орфографические задачи в личных окончаниях глаголов.

Умение решать задачи письма в окончаниях глаголов так же, как и умение писать безударные окончания имён существительных и прилагательных, является комплексным и относится к разряду грамматико-орфографических. Поэтому главное условие успешного овладения этим умением – полнота представлений о глаголе как части речи. По учебнику «К тайнам нашего языка» эти представления формируются в традиционном объёме, однако акценты расставляются несколько иначе, чем мы привыкли. Усвоение грамматических категорий глагола происходит на фоне постоянного сопоставления их с аналогичными категориями склоняемых частей речи, при этом специально рассматриваются выражаемые ими значения и, если возможно, функция, выполняемая в речи.

Напомним, что по учебнику «К тайнам нашего языка» основа таких представлений закладывается в первые два года обучения; в 3-м же классе глагол, наряду с другими основными частями речи, – в центре внимания.

Так, несколько уроков отводится на знакомство с системой времён глагола. Освоение этой категории строится в уже знакомой логике: от общего знакомства – к более детальному рассмотрению.

Чтобы третьеклассники интуитивно поняли, что ни одна языковая категория не существует «просто так», а выражает тем или иным способом отношение к действительности, их внимание привлекается к значению, которое передаётся временными формами. А чтобы легче было их распознавать, делается акцент на

внешних приметах: окончаниях, формообразующих аффиксах, вспомогательных словах. Этими моментами определяется отличие от традиционного подхода к изучению глагольного времени.

Дальнейшие наблюдения над способностями глагола к изменению подчинены цели: убедить третьеклассников в том, что для правильного определения «...мало узнать, на какой вопрос отвечает слово. Мало узнать, что слово называет. Оно может называть действие и не быть глаголом. А иногда слово оказывается глаголом, хотя действия не называет. Важно ещё **определить, как слово умеет изменяться**. Только выполнив три действия, можно точно решить, какой частью речи является слово» [8; 84]. Именно в осуществлении этих действий упражняются дети на проблемном, содержащем всевозможные «ловушки» языковом материале.

К осознанию следующего понятия – *начальная форма глагола* – школьники подходят подготовленными. С этой глагольной формой они уже встречались на тех страницах учебника 3-го класса, где речь шла о слове и его форме. В контексте этой темы выяснялось, какая именно грамматическая форма является начальной для глагола (имени существительного, прилагательного), по каким признакам можно её распознать.

Не надо объяснять, насколько значимо новое обращение к этой форме для последующего (в четвёртом классе) изучения спряжения и безударных личных окончаний. Поэтому заблаговременно, в 3-м классе, на уроках по теме «Поговорим о начальной форме глагола» решаются такие важные задачи: 1) осваивается способ действия для нахождения неопределённой формы глагола и образования временной формы от заданной неопределённой; 2) формируются умения выделять суффиксы неопределённой формы глагола и писать некоторые слова с ними. Эти умения станут базой для успешного решения новых орфографических задач, но для этого они сами должны быть основательно отработаны.

Понятие *неопределённая форма* содержательно раскрывается через мотивацию термина: поскольку «...ни время, ни число, ни лицо, ни род у неё **не определяются**, ... учёные и дали ей название – **неопределённая форма глагола**» [8; 88].

Как говорилось выше, особенно важно научить детей переходить от одной глагольной формы к другой, не изменяя её видового значения. Чтобы необходимый способ действия был глубже осознан, ребятам предоставляется возможность вывести его самостоятельно через анализ собственных действий: «*Опиши, как ты от неопределённой формы глагола образовывал(а) форму прошедшего времени. За какой частью слова в вопросах внимательно следил(а)? 1... → 2 ... → 3 ...*» [Там же].

Напомним, что ещё во 2-м классе, когда дети овладевали способами проверки орфограмм корня в словах-названиях действий, их внимание специально обращалось на то, что при подборе слова-подсказки путём изменения глагола «по команде вопроса» надо стараться «не терять» букву *с* в вопросе, если она в нём есть.

При отработке способа действий, позволяющего найти неопределённую форму, особенно важно добиваться последовательного выполнения необходимых операций. Поэтому обязательный вид работы – комментирование. С особой тщательностью необходимо подойти к выполнению упражнений, которые требуют «разложить» на составляющие действие по образованию заданной глагольной формы от неопределённой. В результате третьеклассники «выходят» на схему, которая передаёт содержание памятки. После заполнения схемы и проведения необходимых рассуждений дети проверяют их правильность (или неправильность) по памятке:

Как найти неопределённую форму глагола?

Памятка^{н.ф.}

1. Поставь вопрос к форме глагола и узнай, есть в вопросе приставка **с̄-** или нет.
2. Задай вопрос неопределённой формы с приставкой **с̄-** или без неё.
3. Назови неопределённую форму нужного глагола.

Например: *догоняли, догнали.*

1. Что **с̄**делали? → 2. Что **с̄**делать? → 3. *Догонять.*
1. Что **с̄**делали? → 2. Что **с̄**делать? → 3. *Догнать.*

В контексте рассматриваемой нами темы третьеклассники учатся обнаруживать ещё одну орфограмму: букву безударного гласного в неопределённой форме глагола перед *-ть*. Поскольку проверить ударением эти «буквы-суффиксы» нельзя, организуется их целенаправленное запоминание в наиболее употребительных словах (*таять, лаять, строить, клеить* и т.д.). Заметим, что в учебнике «К тайнам нашего языка» предусмотрено не только выделение этих суффиксов с помощью значка [^], но и особый способ подчёркивания ≡. Три чёрточки указывают на необходимость их запоминания.

Правильный выбор «буквы-суффикса» в неопределённой форме – «ключ» к верному написанию суффикса глагола в прошедшем времени. Думается, логика перехода от рассмотрения инфинитива к изучению этой временной формы, что называется, «прозрачна»: знания и умения, связанные с неопределённой формой – это та база, которая позволяет научиться решать орфографические задачи в суффиксах глаголов прошедшего времени. Осваивая правописание суффиксов *-а-, -я-, -и-, -е-, -о-*, ученики следят за тем, чтобы они совпадали в двух формах одного слова: неопределённой и прошедшего времени. (Способ подчёркивания этой морфемы избран уже другой – одна черта. Она указывает на действие по правилу: пишу как в неопределённой форме.)

Тема «Размышляем о прошедшем времени» «выводит» ребят на осмысление вопроса о том, как способны изменяться глаголы в этой временной форме. Найденный ответ позволит выяснить, почему окончания глаголов в прошедшем времени не называют личными, как правильно называть эти окончания. Вопросы эти не праздные. В нашей практике не раз случалось, что будущие учителя попадали в «ловушку», решая такую методическую задачу: «Ученик, анализируя глагол *думала*, указал 3 лицо. Прав ли он? Как бы Вы посоветовали ему действовать, чтобы проверить себя?» [11; 251]. В качестве рекомендации некоторые студенты предлагали подставить слово *думала* в контекст, который и подскажет, в каком лице стоит этот глагол.

Так вот, чтобы обеспечить полноту представлений о грамматических характеристиках глагола и об окончаниях, личных и родовых, как средствах их выражения, в учебнике «К тайнам нашего языка» делается акцент на том, что

- «на род глаголов указывают окончания только прошедшего времени единственного числа, потому их и называют **родовыми**» [8; 96],
- «глаголы в настоящем времени изменяются по **числам** и **лицам**. Поэтому их окончания, по которым можно узнать лицо, называют **личными**» [8; 104];

- «окончания глаголов в будущем и настоящем времени одинаковы. В будущем, как и в настоящем, они сообщают о **лице** глагола, потому и называются тоже **личными**» [8; 109].

Заметим, что термины *личные, родовые окончания* не предназначены для заучивания, главное – помочь ученикам понять их.

Как должно быть организовано знакомство с настоящим временем, чтобы вплотную подвести ребят к постановке проблемы правописания личных окончаний глаголов? При отборе содержания уроков по теме «Из прошлого – в настоящее» авторы учебника стремились:

- организовать наблюдения за ударными окончаниями глаголов;
- обеспечить тренировку в использовании «окошек» на месте безударных гласных в окончаниях.

Обращение к будущему времени глагола высвечивает проблемы, связанные с его распознаванием. Причина их возникновения – наличие двух форм: простой и сложной. В рамках темы «Из настоящего – в будущее» обсуждаются значения, передаваемые формами единственного и множественного числа, а также значения лица глагола. Для лучшего осознания последнего в учебнике «К тайнам нашего языка» используется нетипичное для традиционной практики задание (329): поставить глагол в такую форму, чтобы она передавала заданное значение (например, *действие выполнит собеседник того, кто говорит* и т.п.).

Как было сказано, в учебнике «К тайнам нашего языка» сделана попытка представить каждую грамматическую категорию в единстве формы, значения и назначения (функции). Такой подход полностью реализован как раз при рассмотрении глагольного времени. На материале специально подобранных текстов третьеклассники «открывают», какими «секретами» пользуется тот или иной писатель, рисуя действия героев, какие «секреты» помогают представить написанное особенно ярко, как, изменяя временную форму глагола, автор добивается того, что «мы, как в кино, будто оказываемся рядом с героями и наблюдаем происходящее». Так воспитывается не только лингвистически грамотный человек, но и умный, пылкий читатель, которому всегда интересно узнать, «как сделан» хороший текст.

Мы показали, как по учебнику «К тайнам нашего языка» формируются базовые грамматические знания и умения, необходимые для того, чтобы обеспечить в дальнейшем успешное решение орфографических задач в личных окончаниях глаголов. Чтобы упорядочить полученные Вами представления, обозначим ключевые для понимания логики работы над глаголом моменты. Они отражены в формулировках соответствующих тем: **Как изменяются глаголы?** → **Поговорим о начальной форме глагола** → **Размышляем о прошедшем времени** → **Из прошлого – в настоящее** → **Из настоящего – в будущее**.

3. Формирование осознанного способа решения орфографической задачи – основа повышения эффективности работы. («Правильные действия – правильная буква».)

Второй заголовок к этому вопросу лекции мы дали не случайно: именно так называется одна из тем, в рамках которой четвероклассники целенаправленно работают над решением задач в личных окончаниях глаголов. На наш взгляд, эта формулировка точно отражает специфику организации и учебного материала, и деятельности школьников. Покажем, в чём она состоит.

При выполнении учебных заданий, создании собственных высказываний младшие школьники постоянно сталкиваются с орфографическими трудностями, имеющими место только в глаголах. Перечислим те задачи письма, которые детям приходится решать:

- безударные гласные в личных окончаниях глаголов;
- суффиксы в неопределённой форме глаголов перед **-ть**;
- суффиксы прошедшего времени;
- родовые окончания глаголов в форме прошедшего времени;
- буква парного по глухости-звонкости согласного **щ** и **ь** после неё в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа;
- обозначение сочетания **[ца]** **-ться** и **-тся** в зависимости от формы глагола.

Если школьники работают по учебнику «К тайнам нашего языка», все перечисленные орфографические задачи они учатся решать – многие уже в 3-м классе. Как видим, круг орфографических возможностей даже третьеклассников довольно широк, трудности письма не сдерживают их в речевой практике. Но способом решения одной орфографической задачи ученики до 4-го класса ещё не владеют. Конечно, речь идёт о выборе буквы гласного в безударных личных окончаниях глаголов. Ситуация «открытого незнания» сохраняется вплоть до третьей четверти 4-го класса – на месте этой орфограммы остаются «окошки».

В какой логике строится обучение решению орфографических задач в личных окончаниях глаголов по учебнику «К тайнам нашего языка», покажем далее.

Вы уже убедились, что всем ходом грамматической работы в 3-м классе ученики подготовлены к освоению способа решения орфографических задач в личных окончаниях глаголов. Недостающим звеном системы имеющихся у ребят грамматических знаний является понятие *спряжение*. С его представления и начинается раздел «Учимся писать личные окончания глаголов». Основной приём работы – сопоставление. (Он находит отражение и в формулировках тем уроков: **«Имена склоняются, а глаголы...»**, **«Склонений три, а спряжений?»**.) Так, известное понятие *склонение* становится своеобразным «фоном» для введения нового – *спряжение*; сопоставляются родовые окончания прошедшего времени и личные – настоящего и будущего. Считаем такие сопоставления необходимыми, чтобы предупредить частые смешения терминов *склонение* и *спряжение*, а также попытки «спрягать» глаголы прошедшего времени.

Выйти на понятие *спряжение* помогает работа с текстом, в котором есть разные изменения слов: *пчела, пчёл, пчелу; боялся, не боюсь; не тронет, не тронешь, не трону; ужалят, ужалю*. Их группировка по столбикам в соответствии с грамматическим заданием позволяет организовать необходимые для выведения новых знаний наблюдения. Представленные изменения существительного *пчела* по падежам актуализируют термин *склонение*; операции с формами *боялся, боялась, боялись* ещё раз убеждают ребят в том, что глаголы прошедшего времени изменяются по числам и родам, но «не умеют» изменяться по лицам; формы слова *не тронет* подсказывают, что этот глагол изменялся по лицам и числам. Чтобы узнать новое научное слово, ученики обращаются к сообщению:

Тебе уже известно, что изменение имён существительных по падежам (в единственном и множественном числе) называется склонением.

Изменению глаголов по лицам (в настоящем и будущем времени) учёные тоже дали название – спряжение [9; 24].

Осознанию вводимого понятия поможет выполнение задания, построенного на аналогии со склоняемыми частями речи: *«Тебе уже приходилось склонять имена существительные, прилагательные и местоимения. Теперь ты часть будешь получать задание: **проспрягай** глагол. Что станешь делать, выполняя такое задание? В любом ли времени можно глаголы **спрягать**?...»* [9; 25].

О результативности (или её отсутствии) работы на первом уроке можно судить по тому, сумеют ли четвероклассники закончить недосказанную формулировку темы: **«Имена склоняются, а глаголы...»**.

Следующий шаг, приближающий к разгадке «тайны» правописания личных окончаний, – помочь школьникам «открыть» наличие у глаголов двух спряжений и запомнить окончания каждого. И снова отправная точка в построении рассуждения – имеющиеся знания. Вспомнив, что имена существительные распределяются по трём склонениям, что различия проявляются в наборах окончаний (три набора – три склонения), ребята переходят к наблюдениям за личными окончаниями глаголов (пока ударными). Проспрягав глаголы *идти, говорить, нести, замолчать* и зафиксировав их окончания, ученики приходят к выводу, сформулировать который помогает установка: **«Сколько выделишь наборов окончаний – столько спряжений и будет»** [10; 27].

Сделанный детьми вывод о двух спряжениях проверяется по учебнику. Следующая «рамочка» упорядочивает их представление о распределении окончаний глаголов по спряжениям:

| | I спряжение | | II спряжение | |
|---------------|----------------------------|--------------|---------------------|-------------|
| | <i>единственное число</i> | | | |
| 1-е л. | у | (ю) | у | (ю) |
| 2-е л. | ешь | (ёшь) | ишь | |
| 3-е л. | ет | (ёт) | ит | |
| | <i>множественное число</i> | | | |
| 1-е л. | ем | (ём) | им | |
| 2-е л. | ете | (ёте) | ите | |
| 3-е л. | ут | (ют) | ат | (ят) |

При работе с таблицей необходимо привлечь внимание к тому, что спряжение принято обозначать римскими цифрами. Не менее важно помочь увидеть, какая буква чаще всего повторяется в окончаниях **I спряжения** и в окончаниях **II спряжения**.

Как известно, в личных окончаниях глаголов выбирать практически приходится между двумя буквами: *е* или *и*. Облегчить запоминание окончаний должна подсказка:

| | | | |
|---|---|--------------------------------|---------------|
| I спряжение | – | Е... или ут (ют) | ЕДУТ |
| II спряжение (кроме 1-го л. ед. ч.) | – | И... или ат (ят) | И СПЯТ |

Этот мнемотехнический приём построен на внешнем сходстве римской цифры **I** с элементами буквы **Е**, а римской цифры **II** – с элементами буквы **И**. Покажем, как примерно может быть донесён смысл этой аналогии до четвероклассников.

- Когда вы только начинали учиться, для облегчения запоминания букв и цифр мы выкладывали их на партах из счётных палочек (спичек), превращали цифры в буквы и наоборот. Давайте сегодня вспомним эту игру.

- Я начертила на доске «палочку», а рядом ещё две. Что они вам напоминают? (Римские цифры **I** и **II**.)

- А что обозначают? (Спряжение.)

- Давайте переделаем их в буквы. Какой буквой станет цифра **I**? (Буквой **Е**.) А почему? (Потому что эта буква чаще всего встречается в окончаниях **I спряжения**.)

- В какую букву превратится цифра **II**? Почему? (В букву **И**. Потому что она повторяется в окончаниях **II спряжения**.)

- А чтобы вы лучше запомнили, какие окончания пишутся в глаголах **I спряжения**, а какие – **II**, придумали «встроить» подсказки в хорошо знакомые нам глаголы:

I **II**
ЕДУТ **И СПЯТ**.

Табличку полезно поместить на стенд и использовать столько, сколько понадобится для полного и надёжного запоминания.

Дальнейшие тренировочные задания подчинены цели: помочь запомнить окончания каждого спряжения и научиться по окончаниям его определять. (Работа строится с привлечением глаголов с ударными окончаниями или безударными, но написанными.)

Чтобы имеющиеся у четвероклассников представления об орфограммах в личных окончаниях глаголов привести в систему, предъясняется их полный перечень. Три их вида требуют запоминания:

- **-т** в формах 3-го лица (*говорят*),
- **-е** на конце форм 2-го лица множественного числа (*говорите*),
- **-ь** в формах 2-го лица единственного числа (*говоришь*) требуют запоминания.

На месте этих букв нет выбора (он возможен теоретически), решать эти задачи не приходится, но помнить о том, что здесь всё-таки есть орфограммы, необходимо.

Затем акцент переносится на безударные окончания (урок по теме «**Зачем и как узнавать спряжение глагола?**»). Толчок к движению мысли детей даёт задание, которое предусматривает решение орфографических задач в окончаниях имён существительных и глаголах, разграничение их по принципу: «могу сразу решить – не могу решить». Далее предлагается подумать: «...что нужно узнать о глаголах, чтобы правильно выбрать для них нужные окончания». Чтобы снять возможные затруднения, дано начало рассуждения:



Глагол может быть I или II спряжения. В окончаниях разных спряжений – разные буквы гласных. Они известны.

Значит, чтобы правильно выбрать букву, нужно прежде всего _____, к которому относится глагол.

Как завершение рассуждения должны быть вписаны слова: *узнать спряжение*.

Следующее задание предписывает «закрыть», где возможно, окошки в окончаниях глаголов: *клад.м, (ты) свар..., теч.т, (вы) готов.т* и т.п. и определить их спряжение. Это поможет детям осознать, что спряжение они умеют определять только по ударным окончаниям. Как определить спряжение глагола, если окончание безударное? Пока ребятам не известно. А выяснить это важно, так как именно спряжение подсказывает, какое окончание выбрать: с **е** или **и**, **-ут (-ют)** или **-ат (-ят)**. Такой вывод можно считать постановкой новой учебной задачи.

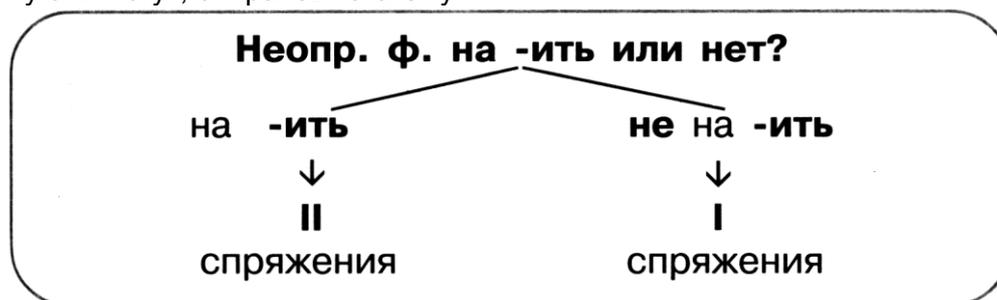
Каким будет первый шаг в нужном способе действий? Сделать предположение поможет задание, построенное на аналогии со склонением: *Открыть второй способ определения спряжения глаголов тебе помогут имена существительные. Какое первое действие ты выполнял(а), чтобы узнать **склонение**, к которому относится слово? Предположи, какое первое действие надо выполнить, чтобы узнать **спряжение глагола*** [9; 31]

Для проверки правильности высказанных суждений, ученики обращаются к соответствующей формулировке. Заметим, что в ней представлены оба способа определения спряжения: по неопределённой форме (для глаголов с безударными окончаниями) и окончанию (для глаголов с ударными окончаниями).

Чтобы «оживить» в памяти школьников последовательность действий, необходимых для постановки глагола в неопределённую форму, заполняется таблица, графы которой требуют жёсткого соблюдения порядка выполнения операций.

Логическое завершение работа получит после возвращения к заголовку: «Зачем и как узнавать спряжение глагола?»: «*Что ты уже знаешь для ответа на заданный вопрос, а чего ещё не знаешь?*» [9; 32]. Поиск ответа поможет четвероклассникам определить границы знаний, поставить для себя следующую учебную задачу. Её суть как раз отражена в формулировке следующей темы: «**Как по неопределённой форме узнать спряжение глагола?**».

Дать исчерпывающий ответ самостоятельно детям не под силу, но предпринять попытку они могут, опираясь на схему:



Ключевая задача этапа – не только научить, но и приучить выполнять действия, обязательные для определения спряжения по начальной форме. Для этого вводится и отрабатывается в течение ряда уроков приём: школьники строго последовательно

выполняют все нужные операции, проговаривая их и материально фиксируя. Если открыть соответствующие страницы тетради-задачника, в глаза бросается большое количество таблиц. Почему? Табличный формат иначе организует движение мысли: он как бы притормаживает её, требуя внимания к каждой операции. Кроме того, каждая заполненная строка позволяет зрительно представить пошаговую структуру осуществлённого действия.

Понятно, что большинство упражнений требует решения задач в окончаниях глаголов. Ход решения и результат фиксируются в соответствующих графах таблиц, каждая из которых имеет своё назначение.

Так, первая таблица (задание (414) помогает ребятам пошагово осуществить действия, необходимые для написания окончаний конкретных глаголов: задаёт неопределённую форму, требует определить, оканчивается ли она на **-ить**, указать спряжение, поставить заданный глагол сначала в форму 3-го л. ед. ч. и написать её, решив орфографическую задачу в окончании, затем – в форму 3-го л. мн.ч.

Покажем, на примере двух глаголов разного спряжения образец её заполнения.

| Неопр. Ф. | На -ить ? (+ или -) | Сп р. | 3-е л. ед. ч. | 3-е л. мн. ч. |
|-----------|-------------------------------|----------|---------------|---------------|
| та . ть | - | I | таёт | тают |
| стро . ть | + | II | строит | строят |

Для того чтобы четвероклассники выстроили полную «цепочку» действий, необходимых для решения орфографических задач в безударных личных окончаниях глаголов, в помощь им даётся такая таблица:

| 1 | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
|---|---------|---------------|----------|------------------|------|--------|--------|
| . | ? к гл. | ? неопр. ф | Неопр.ф. | на -ить ? | Спр. | Л., ч. | Оконч. |
| □ | ↑ | | | | | | |

Дальнейшая отработка необходимых действий идёт по пути свёртывания данного алгоритма. Действия **2, 3, 7** ученикам разрешается выполнять устно, а остальные (**4, 5, 6, 8**) – письменно в графах таблицы.

Ход решения орфографических задач в конкретных глаголах фиксируется в

| 1. □)• Глагол (с | 4. Неопр. ф. | 5. На - ить ? (+ или -) | 6. Спр. | 8. Оконч. |
|------------------------|-----------------|--|------------|--------------|
| (ты) украша_____ | украшать | - | I | -ешь |
| (ты) укра_____ | украсить | + | II | -ишь |

следующей, уже сокращённой, таблице:

Работу полезно вести на материале видовых пар, чтобы повторно привлечь внимание ребят к тому, что за приставкой в вопросах личной и неопределённой форм нужно специально следить, иначе есть опасность неправильно определить спряжение глагола, а это приведёт к ошибке в его окончании.

Ещё раз подчёркиваем, что последовательное выполнение всей процедуры, сопровождаемое проговариванием и материальной фиксацией результатов, – одно из условий достаточно быстрого освоения правильного способа действий.

Следующий этап работы – знакомство с глаголами-исключениями. Ученикам предоставляется возможность самим установить факт, что написание не всех глаголов подчиняется уже известному им правилу. В отрывке из стихотворения С.Маршака все глаголы даны с решёнными в окончаниях орфографическими задачами: *держит, волочит, нажимает, смотрит*. Подчеркнув их и выделив окончания, школьники записывают рядом с каждым глаголом его неопределённую форму: *держать, волочить, нажимать, смотреть*. Чтобы выявить противоречие, ребятам необходимо провести рассуждение по уже знакомой таблице:

| | | | | | | | |
|----|---------------|---------------------|----------------|------------------------|----------|--------------|--------------------------------|
| 1. | 2. ? к гл. | 3. ? неопр. ф | 4. Неопр.ф. | 5. на -ить ? | 6. Сп | 7. Л., ч. | 8. <input type="checkbox"/> |
|----|---------------|---------------------|----------------|------------------------|----------|--------------|--------------------------------|

В результате обнаруживается два «нарушения»: глаголы *держит* и *смотрит*. Необходимые разъяснения дети получают, обратившись к учебнику:



Так сложилось в русском языке, что по законам **II спряжения** стали писать не только глаголы на **-ить**, но и ещё **11** глаголов: 4 на **-ать** и 7 на **-еть**:

гнать, держать, дышать, слышать;
смотреть, видеть, ненавидеть,
обидеть, терпеть, зависеть, вертеть.

Эти глаголы нарушают принятые правила деления на спряжения. Вот почему их назвали глаголами-**исключениями**.

Учителя со стажем, наверняка, помнят, что до относительно недавнего времени в учебниках для начальной школы был представлен не весь перечень глаголов-исключений на **-еть**. Однако практика внесла коррективы: эти глаголы довольно частотны в речи детей, а значит, научить их правильному написанию необходимо. Но в перечень глаголов-исключений, как видите, не вошли слова *брить*, *стелить*, которые оканчиваются на **-ить**, но имеют окончания I спряжения. Такое решение принято в учебнике «К тайнам нашего языка» потому, что первый из глаголов не востребован в речевой практике учащихся начальных классов, а второй если и встречается, то редко.

Чтобы облегчить запоминание глаголов-исключений, предлагается рифмовка М.В. Панова:

*гнать, дышать, держать, обидеть,
видеть, слышать, ненавидеть
и ещё: терпеть, вертеть,
и зависеть, и смотреть.*

Приводим и другие варианты «стихов», призванных помочь детям:

*Смотреть, всё слышать, видеть,
зависеть, ненавидеть,
вертеть, держать, дышать,*

терпеть, обидеть, гнать. [1; 142]

Гнать, держать

И зависеть, и вертеть,

Смотреть и видеть.

И обидеть, и терпеть.

Дышать, слышать,

Вы запомните, друзья,

Ненавидеть.

Их на -е- спрягать нельзя. [2; 168]

Глаголы-исключения создают проблемы не только из-за нарушения общего правила. Что происходит, когда пишущий переносит стереотип рассуждений на видовые пары этих глаголов или слова, близкие по смыслу? В этом случае кажутся идентичными, например, глаголы *обижать* и *обидеть*, *гнать* и *гонять*, *слышать* и *слушать* и т.п. Чтобы такой подмены не произошло, в учебнике «К тайнам нашего языка» предусмотрены специальные задания, которые требуют от учеников проведения полного рассуждения для решения орфографических задач в личных формах уже названных и других глаголов, а также разграничения глаголов-исключений и тех, которые «случайно» попали в список мальчика-иностранца.

Ещё одна трудность состоит в том, что младшие школьники не всегда узнают в словах *повертеть*, *присмотреть*, *задышать*, *перегнать* и мн. др. всё те же глаголы-

- Что получилось? (Первый глагол оказался 1-го спряжения: *живёшь, живёте, живут*, а остальные – 2-го: *шумишь, шумите, шумят; звенишь, звените, звенят*.)
- Как определяли спряжение? (По ударным личным окончаниям.)
- Подтвердились ваши предположения? (Нет.) А почему? (Потому что приняли во внимание только неопределённую форму.)
- Что будете помнить, чтобы впредь не допускать таких ошибок? (По начальной форме, не поставив сначала глагол в личную форму, его спряжение определить нельзя.)
- В каком случае поможет неопределённая форма? (Если личное окончание глагола безударное.)

Проверить глубину знаний и степень сформированности способов действий, необходимых для постановки и решения орфографических задач в окончаниях разных частей речи, поможет материал тренировочных уроков. Они преследуют и ещё одну, не менее важную, цель: «встраивают» завершающее звено в систему уже имеющихся у четвероклассников представлений о том, как действовать, чтобы правильно писать окончания имён существительных, прилагательных, а теперь ещё и глаголов.

Проверьте, как Вы усвоили материал.

1. Почему умение писать безударные личные окончания глаголов, как и падежные окончания склоняемых частей речи, является комплексным?
2. К каким нежелательным последствиям может привести обращение к форме 3-го лица множественного числа как средству определения спряжения?
3. Какие методические решения и конкретные приёмы работы, рекомендованные в учебнике «К тайнам нашего языка», считаете полезным взять на вооружение?

Литература

1. Арсирий А.Т., Дмитриева Г.М. Материалы по занимательной грамматике русского языка. – ч.1 – Учпедгиз, М., 1963. – с. 142
2. Иванова В.А., Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. – Л.: Просвещение, 1990. – с. 168
3. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. //Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1993 и послед. С. 159
4. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 / С.В. Иванов и др. – М.: Вентана-Граф, 2005
5. Русский язык. Учеб. для 4 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1 / А.В. Полякова. – М.: Просвещение, 2003
6. Рябцева С.Л. Диалог за партией. – М.: Просвещение, 1989
7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадам задачника по русскому языку для 3 класса четырехлетней начальной школы. Пособие для учителя. –3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
8. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 3 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч. 1. – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
9. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 4 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч.2 – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
10. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 4 класс: Тетрадь-задачник 2 к учебнику русского языка для четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005.
11. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С., Кубасова О.В., Курлыгина О.Е. Русский язык в начальных классах. Сборник методических задач. – М.: «Академия», 2000 и послед.
12. Фонин Д.С. Внимание: глагол! – Нач. школа. — 1996, №3. – С. 25 – 28

ЛЕКЦИЯ 8

Формирование орфографического самоконтроля как комплексного орфографического умения

П л а н

1. Понятие *самоконтроль*.
2. Обучение детей осознанному контролю за правильностью письма на разных его этапах.
3. Исправление специально допущенных ошибок как необходимое орфографическое упражнение, условия успешности его применения.

1. Понятие *самоконтроль*.

«...В голове моей мелькали приставки, суффиксы и падежные окончания. Я спичкой написал на песчаной дорожке слова: «Загорел. Прекрасный. Невмоготу». В правильном написании первых двух слов я был уверен, а вот над «невмоготу» задумался. Я это слово стёр и написал отдельно: «не в моготу», потому что решил: «не» с предлогом «в» вместе не пишется ...» [1; 4].

Как думаете, на каком этапе орфографического действия находится Серёжа Царапкин, герой повести Юза Алешковского «Чёрно-бурая лиса»? Название лекции подсказывает: на этапе осуществления самоконтроля.

Что такое самоконтроль вообще? Это способность взглянуть на свои действия и их результат как бы со стороны. Орфографический же самоконтроль – это умение контролировать ход орфографического действия, т.е. правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву – с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии.

Как показывает практика обучения, школьники очень часто просто не видят, не умеют обнаружить ошибку в написанном ими тексте. Причина, прежде всего, в том, что действие самоконтроля выполняется ими формально («Зачем проверять, если ошибки всё равно «прячутся»?!), а рекомендация «Перечитайте, проверьте себя!» не наполнена для учеников конкретным содержанием.

Чтобы сделать самопроверку действенной и предупредить формализм при её проведении, необходимо с начала обучения сосредоточить внимание детей на двух ключевых моментах: а) **что** проверять, т.е. перечень орфограмм, подлежащих контролю на данном этапе обучения; б) **как** проверять, т.е. набор необходимых операций. Как видим, умение проверять написанное является комплексным. Не случайно в иерархии собственно орфографических умений оно стоит на последнем, четвёртом, месте. Сформированность трёх предыдущих – умения обнаруживать орфограммы, определять их тип и действовать в соответствии с правилом – как раз и является условием успешного становления и развития способности контролировать написанное.

Чтобы проиллюстрировать это, обратимся к примеру. Допустим, в диктанте второклассник написал

в шубкѣ?

Проверяя себя, сначала он рассуждает приблизительно так: «Звук [ш] не «опасен», потому что после него следует гласный, буква *ш* написана верно; [у] ударный, сомнений не вызывает, поэтому буква *у* выбрана правильно; [п] – глухой парный и стоит перед другим парным – [к], нужно поставить сигнал опасности под буквой *п*; звук [к'] находится перед гласным, поэтому ему можно доверять, значит, букву *к* выбрал правильно; [и] безударный, в нём легко допустить ошибку, поэтому под буквой *и* нужно поставить сигнал опасности». Мы видим: рассуждения и действия ученика были направлены на то, чтобы с опорой на знание опознавательных признаков выявить все орфограммы в слове.

Следующий шаг ученика состоит в определении того, в какой части слова обнаружены орфограммы: «Парный глухой согласный [п] находится в корне слова-названия предмета *шубка* (*шуба*, *шубейка*), а безударный [и] – в окончании (*шубк[о]й*, *шубк[у]*)».

Далее к сомнительным написаниям применяются правила: «Как узнать букву в корне названия-предмета? Объясню его значение с помощью однокоренного слова: **шубка** – это маленькая **шуба**. Слышу звук [б]. Могу ему доверять, так как за ним следует гласный. Значит, обозначить его нужно буквой **б**. У меня написана **п**, это ошибка. Зачеркну её и надпишу сверху букву **б**. Вторая орфограмма находится в окончании. Как решать такие задачи, мы пока ещё не знаем, поэтому поставлю над буквой **и**, покажу, что сомневаюсь, правильно ли её выбрал».

Мы привели пример развёрнутого рассуждения ученика, осуществляющего процесс проверки написанного и фиксирующего её результаты. Понятно, что на более поздних этапах обучения эти рассуждения сворачиваются, а операции, предусматривающие определение типа орфограмм и осуществление действий в соответствии с правилом, совмещаются.

Всем нам, безусловно, хочется, чтобы детям в своих тетрадях исправлять было нечего. Для этого мы стараемся работать над развитием орфографической зоркости маленьких школьников, учим их действовать в соответствии с предписаниями правил, словом, совершенствуем собственно орфографические умения. Но всегда ли осознаём, что последнее из них – осуществление самоконтроля – может наравне с остальными участвовать в предупреждении ошибок? Что для этого необходимо? Нужно так организовать обучение самопроверке, чтобы усилия учеников были направлены не только на поиск ошибочного написания, но и на обнаружение его причины – неверного звена в рассуждениях, действиях, которые привели к неправильному выбору буквы. Более кратко эта мысль может быть сформулирована так: необходимо формировать умение контролировать не только свой результат, но и процесс его достижения (осуществлять пооперационный контроль).

Однако маленькому человеку сделать предметом анализа собственные умственные действия трудно, поэтому начинать необходимо с обучения поиску ошибок в чужих рассуждениях, приведших к неверному написанию. Именно такое методическое решение принято и реализовано на материале весьма многочисленных упражнений в учебнике «К тайнам нашего языка». (В соответствующей части лекции мы расскажем об этом подробно.)

Показателями сформированности орфографического самоконтроля являются: 1) способность выявить ошибку, 2) умение «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, т.е. обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста» [2; 40].

Как обеспечить эффективное формирование этих умений, «заставить» их работать на повышение орфографической грамотности в целом? Очевидно, существует не один ответ на этот вопрос. Покажем, как он решается в учебнике «К тайнам нашего языка», поскольку в нём обучение самоконтролю ведётся в логике, отличной от традиционной.

2. Обучение детей осознанному контролю за правильностью письма на разных его этапах.

Опыт общения с учителями показывает: многие из них полагают, будто умение проверять себя складывается само собой, автоматически, по мере освоения признаков основных орфограмм и накопления опыта решения соответствующих орфографических задач. Можно ли принять такую точку зрения? Разумеется, нет. Обучать самопроверке нужно целенаправленно. И начинать необходимо с внедрения в сознание маленьких школьников установки: любая письменная работа считается выполненной только тогда, когда она проверена, когда найдены ошибки, если они есть. Именно её осознанию должны быть подчинены первые шаги в обучении самоконтролю.

Слово *ошибка* понятно всем, в том числе и первоклассникам, и, казалось бы, не нуждается в специальном рассмотрении. Однако, будучи объектом поиска и анализа при самопроверке, ошибка как бы переходит в другую «весовую категорию» – приобретает статус понятия. Общеизвестно, что осознать понятие легче, если его введение мотивировано. Каким мотивом может быть обусловлено включение понятия *ошибка* в поле зрения младших школьников? Попробуем разобраться. Для этого прочитайте приведённую ниже фразу и оцените быстроту и лёгкость «извлечения смысла».

«Упрердыньэтплхопагды.»

Сразу ли удалось понять, что перед Вами строка из песни на слова Э.Рязанова «У природы нет плохой погоды...»? Что мешало восприятию написанного, затрудняло его понимание? Обилие графических и орфографических ошибок. Вывод однозначен: чтобы письменное сообщение было понятным, оно должно быть свободно от ошибок. К такому же заключению подводятся и первоклассники, ищущие ответ на вопрос «Что значит писать правильно?», вынесенный в заголовок темы целого блока уроков.

Сначала выясняется, что «правильное письмо – письмо без описок». Так же сформулирована и тема соответствующего урока. На нём школьники узнают, что такое опечатки и описки. Думается, понятно, почему эти два понятия оказались рядом: и опечатки, и описки – ошибки, вызванные невнимательностью. Кроме того, они и проявляются одинаково: пропуски, замены, перестановки букв.

Мотивация обоих терминов прозрачна, поэтому значение каждого из них детям под силу вывести самостоятельно. Начало рассуждениям даёт отрывок из детских воспоминаний В. Инбер, которая нашла в книге ошибку: «...В строчке «Петушок, петушок, золотой гребешок» было напечатано «гребшок» [5; 101]. В сообщении об ошибках, допущенных при **печатании** книг, газет, журналов, дано название – **опечатки**, а также представлена информация об особых работниках, которые ищут и исправляют опечатки – корректорах [5; 102]. (Эти сведения не предназначены для заучивания.)

Первоклассники по собственному опыту знают, что ошибки возможны и в тетрадях, в написанном от руки тексте. Термин выводят, опираясь на аналогию: **печатать – опечатки; писать – ...** [5; 103].

Когда ребята попробовали себя в роли корректоров, устранили «поломки» в словах из упражнений, каждому из них предлагается принять важное для себя решение. «Сквозной» герой Антон уже высказал своё мнение: «А мне нравится так писать, потому что смешно. Правда, весело писать с описками?» Принять своё личное решение первоклассникам помогут заранее сделанные на доске записи:

Я хочу всех смешить.

Пусть меня хорошо понимают.

О выборе каждого ученика скажет списанное им «своё» предложение.

Однако правильное письмо – это письмо не только без описок, но и без ошибок. Что же такое ошибка? «Каждое нарушение правила – это ошибка» [5; 107]. К осознанию понятия ребята приходят, работая с «хитрым» предложением, придуманным Антоном: *нашарик зарычал шарик* [Там же]. Исправив все ошибки, перечислив правила письма, которые нарушил Антон, первоклассники уже готовы ответить на вопрос: *что значит писать правильно?* Ответы ребят сверяются с ответами авторов учебника:



Правильно писать – это не допускать описок (пропусков, замен, перестановок букв) **и ошибок** – нарушений правил письма.

Чтобы писать без описок, надо быть внимательным. А чтобы писать без ошибок, нужно знать правила.

Постоянный возврат к мысли, что ошибки и описки мешают понимать написанное, сформирует более ответственное отношение детей к письменной речи. А это позволяет надеяться, что стремление к грамотному письму станет осознанным, а самоконтроль – целенаправленным и мотивированным. Ученик, желающий, чтобы его поняли, будет так проверять свои записи, чтобы они были свободны и от ошибок и от описок.

Хотя в учебнике «К тайнам нашего языка» не предусмотрено обязательное заучивание сведений о корректорах и не предполагается обучение детей жёсткому разграничению описок и ошибок, недооценивать значение этой информации и соответствующих умений нельзя. И вот почему. При формировании самоконтроля операции по обнаружению описок и ошибок разводятся: ведь их появление спровоцировано разными причинами. Это отражено в специальных пунктах памяток, которые направляют действия учеников в различных ситуациях письма.

Напомним, что в учебнике «К тайнам нашего языка» есть несколько памяток, которые сопровождают школьников с 1-го по 4-й класс. Имеется в виду, прежде всего, **памятка 4 «Как писать без ошибок?»**, которая трансформируется, дополняется по мере овладения детьми орфографией, грамматикой и т.д. Но одно остаётся неизменным: выполняемая памяткой функция – быть руководством к орфографическому действию.

Важных моментов в этой памятке два. Первый связан с разрешением оставить на месте найденной орфограммы «окошко»; оно – сигнал нерешённой (но осознанной!) задачи и осуществлённого – по ходу письма – самоконтроля. (Ведь перед тем как «окошко» появилось, ученику было необходимо пошагово отследить собственные действия: оценить каждый звук в слове; решить, можно ли ему «доверять»; определить, по какому правилу действовать; наконец, установить границы собственных знаний о способах решения задачи и возможностей применить их.)

Второй ключевой момент памятки – пункт *Проверь (поработай корректором)*, который ориентирует детей на осуществление итогового самоконтроля. На какие же операции, согласно памятке, распадается действие проверки написанного?

- *читай по слогам – нет ли описок;*
- *снова находи все орфограммы;*
- *где можешь, объясняй выбор букв и решай, нет ли ошибок;*
- *есть – исправляй; сомневаешься – над буквой ставь ?.*

Такой вид часть памятки, посвященная самопроверке, приобретает к концу первой четверти 2-го класса.

На более ранних этапах те же действия выполняются с опорой на **памятки 2 и 3**. (Первая из них «работает», пока не будет введён приём письма «с окошками», вторая – на промежуточном этапе, когда от учеников требуется писать с пропуском всех орфограмм, включая и те, на месте которых они знают букву или могут определить её с помощью правила или словаря.) Пункт, направляющий действие итогового самоконтроля, предписывает выполнение операций: *Проверь*:

- *читай по слогам и слушай себя – все ли звуки правильно обозначены;*
- *отмечай опасные места.*

Как видим, каждый вариант предусматривает, в первую очередь, нахождение описок. Они выявляются при соблюдении обязательного условия: читать написанное вполголоса, шёпотом (на ранних этапах обучения), затем – про себя, но обязательно по слогам. Послоговой способ чтения предполагают замедление процесса чтения и фиксацию внимания ребёнка на том, каждый ли звук обозначен своей буквой. Ученикам также разрешается помогать себе, выделяя карандашом слоги.

Следующий шаг самопроверки – поиск орфографических ошибок. Есть только один способ их найти – ещё раз проанализировать слова на предмет наличия/отсутствия в них орфограмм. Это возможно, если школьник твёрдо знает их опознавательные признаки.

Затем следует определение правильности или неправильности выбранной буквы. Как это сделать? Снова определить тип орфограммы, т.е. выяснить, на какое она правило, а затем это правило применить – решить орфографическую задачу. И с этих позиций оценить выбранную при письме букву, или, если буква пока не выбрана и на её месте оставлено «окошко», его «закрыть».

Как видим, пишущий повторно проходит все ступени решения орфографической задачи: от её постановки до выбора буквы в соответствии с правилом. При этом он как бы поднимается на новый виток спирали: анализирует результат с высоты дважды (а возможно, и более) осуществлённого орфографического действия. В итоге ученик либо находит ошибку, зачёркивает неверное написание и исправляет его, либо продолжает пребывать в сомнениях (не уверен, что правильно определил, в какой морфеме находится орфограмма, не знает, как действовать и т.п.) и выражает их, ставя над буквой ?.

Практически те же действия предусматриваются и при списывании с опорой на **памятку 1** (с той лишь разницей, что ребёнку ещё необходимо сверять опасные места в записи на доске или в книге и у себя).

Обратим внимание на такую существенную деталь: по какой бы памятке ни работали школьники, самопроверку они должны проводить, что называется, «с карандашом в руках». Почему? Формирование любого умственного действия должно

«начинаться с использования различных средств материализации» [9; 155]. Именно поэтому обязательны способы фиксации результатов проверки: слоговые дуги (на начальных этапах обучения), точка под буквой (.) для обозначения всех орфограмм; вопросительный знак над буквой (?) для выделения сомнительных написаний (если они уже написаны).

Есть ли основания у учителя рассчитывать на то, что такая трудоёмкая процедура самоконтроля окажется действенной? Конечно. Обучающий эффект достигается за счёт того, что в работу одновременно включаются и речедвигательный, и слуховой, и зрительный анализаторы. Все вместе они обеспечивают гибкий синтез между компонентами орфографического действия, а значит, способствуют успешному становлению орфографического навыка в целом.

Кроме того, если проверка будет проведена по описанной технологии (с указанием всех орфограмм, повторным устным выполнением проверок и вопросительными знаками при появляющихся сомнениях), учитель получит полную информацию о степени сформированности у школьников всех орфографических умений.

Выше мы говорили о том, что учеников нужно не только научить, но и **приучить** осуществлять самопроверку. И тогда можно будет рассчитывать, что привычка осознанно контролировать правильность письма обеспечит способность не только находить и исправлять неверные написания, но и предупреждать их появление. А как действовать, если ошибка всё же появилась, но не была замечена школьником в ходе проверки? Этот вопрос одинаково остро стоит и перед учеником и перед учителем, поскольку каждый должен на ошибку отреагировать: педагог – исправлением, а ребёнок – тем, что мы традиционно называем работой над ошибками. Действия одного и другого, хотя и преследуют общую цель (обнаружить неверное написание), имеют разное содержание.

Авторы учебника «К тайнам нашего языка» считают, что исправление ошибок в детских работах должно быть **обучающим**: «...это не простая констатация факта «знает/не знает, умеет/не умеет», а один из элементов *обучения*, который должен помогать *каждому* ученику совершенствовать его знания и умения» [8; 14]. Как этого добиться? Прежде всего, учителю необходимо задуматься над способами исправления ошибок. Общепринятый способ – зачеркнуть неверное написание и исправить – не способствует воспитанию у детей критичного отношения к написанному. Ведь, по сути, учитель нашёл за ученика орфограмму, определил её тип, выбрал и написал верную букву в соответствии с предписаниями правила.

Какие же способы правки выбрать, чтобы они работали на становление всех собственно орфографических умений, в том числе и умения осознанно контролировать правильность письма? Понятно, что при таком подходе способ **исправления** должен перейти в иное качество – стать способом **показа** ошибки. Ограничимся перечислением приёмов, подсказанных авторами учебника «К тайнам нашего языка»:

- подчеркнуть букву, место в слове или всё слово, где допущено нарушение;
- подчеркнуть слово, в нём выделить морфему с ошибкой;
- подчеркнуть слово, в котором есть ошибка, а на полях условным знаком указать морфему, содержащую неверное написание;
- привести на полях верную запись слова
- написать на полях правильную букву,
- на полях поставить знак ошибки, а рядом – указание на морфему или часть речи.
- отметить только строку, где надо искать ошибку;
- указать номер страницы, на которой сформулировано правило, дана рекомендация.

Чтобы выбрать способ исправления и «подсказки», необходимо учитывать ряд факторов: возможности ученика, характер допущенной ошибки, момент обучения и т.д. При таком подходе помощь учителя становится адресной, поскольку учитывает уровень подготовки каждого ребёнка и обеспечивает именно ему постепенное формирование необходимых умений.

Сказанным определяется организация самой работы над ошибками в классе. Желательно, чтобы, получив тетрадь, школьник с опорой на сделанные пометы, исправил ошибки (те, которые учитель ему подсказал, а не исправил).

Чтобы ученики имели ясные представления о том, что нужно делать для проработки каждой ошибки, целесообразно предложить памятку, которая обеспечит руководство их действиями. Один из возможных вариантов может быть таким:

1. Найди ошибку (если она не показана).
2. Определи, в какой части слова допущена ошибка; если эта часть не выделена, обозначь её.
3. Выпиши слово с «окошком» на месте той буквы, которая выбрана неверно.
4. Реши, какое правило надо применить.
5. Выполни нужные действия и вставь букву.
6. Вернись к тексту, где была ошибка, и исправь её [8; 15].

В 3-м и 4-м классах третий пункт памятки изменится: если ошибка в окончании, выпиши слово вместе с тем, от которого оно зависит; если в другой части слова, выпиши одно это слово. На месте неверной буквы оставь «окошко».

Как видим, предписания памятки строго соответствуют структуре орфографического действия, благодаря чему памятка приобретает универсальный характер: она пригодна для работы над ошибками на любое правило. Поэтому нет необходимости, как это традиционно принято, включать в неё перечень операций, предписываемых каждым правилом, тем более, что этот материал есть на страницах учебника.

Как организовать работу на уроке, чтобы максимально реализовать обучающий потенциал работы над ошибками? Возможный вариант ответа Вы получите, если познакомитесь с технологией её проведения, разработанной с учётом специфики учебника «К тайнам нашего языка» С.М. Блюз (см. ж. «Начальная школа» 2004 - № 8).

Итак, подведём итог.

1. Чтобы самоконтроль был эффективным и осознанным, необходимо обеспечить мотивацию его осуществления: если ты хочешь, чтобы твоя запись была понятна, нужно писать без ошибок и описок.

2. Младших школьников необходимо приучать контролировать не только результат орфографического действия (написанное слово), но и ход его осуществления. О результатах самоконтроля по ходу письма сообщают «окошки» на месте пропущенных орфограмм.

3. К действиям, из которых складывается процесс итогового орфографического самоконтроля (проверки), относятся: а) выявление всех орфограмм записанного текста; б) определение разновидностей орфограмм; в) отграничение написаний, в правильности которых уверен, от тех, которые вызывают сомнения; г) применение правил к сомнительным написаниям; д) в случае необходимости – исправление.

4. Школьников нужно не только научить, но и приучить осуществлять названные действия. Достижению этой цели служат специальные памятки. Следуя их предписаниям, школьники ежеурочно приобретают опыт выполнения необходимых операций, в результате чего складывается умение осознанно контролировать правильность написанного.

5. Чтобы повысить обучающий эффект работы над ошибками, необходимо специально выбирать способ их показа, не ограничиваясь простым исправлением.

Учёт этих положений, надеемся, поможет успешному формированию способности проверять написанное, без которого не может быть полноценного орфографического умения.

3. Исправление специально допущенных ошибок как необходимое орфографическое упражнение, условия успешности его применения.

Что такое **орфография**, думается, объяснять не надо. А **какография**?

Эти термины противоположны по значению. Если *ὀρθος* в переводе с греческого – *правильный*, то *κάκος* – *плохой, дурной*. Как эти слова и стоящие за ними явления (правописание и неверное написание) связаны с нашей темой – формированием умения осознанно контролировать правильность письма? Попробуем разобраться.

Хорошо известно, что навык грамотного письма не вырабатывается сразу. На долгом пути его формирования у детей неизбежно появление ошибок.

Учёные давно задумались над вопросом: можно ли ошибку сделать полезной при обучении грамотному письму и если можно, то как этого добиться? Практика обучения, исследования методистов дают положительный ответ на первую часть вопроса:

возможность применения «отрицательного материала» (выражение Л.В. Щербы) и его положительное влияние на становление орфографического навыка сегодня доказаны. Однако в методической науке имеют место разночтения относительно условий, которые необходимо соблюдать, чтобы неверное написание, предъявленное ученикам с той или иной целью, не навредило бы формирующемуся орфографическому навыку.

Приём, который предполагает нахождение и исправление учеником ошибок, довольно широко представлен на страницах ряда современных пособий и учебников русского языка, но представлен в различных методических вариантах. Специфика каждого из них обусловлена представлениями авторов о роли какографии в формировании орфографической грамотности, их отношением к использованию ошибочных записей в качестве дидактического материала.

Так, в «Справочном пособии» О.В. Узоровой, Е.А. Нефёдовой задания типа «исправь ошибки» используются активно. Приведём пример из пособия для 3-го класса (№ 227): *Па дула зема холодом. Са рвала листьа с лисов и дубрав и раз митала их подорогам. Стали Птицы стайками Са бираться. Са брались па кречяли и па лители за высокие Горы за синие маря в тёплые страны* [10;102].

Пока воздержимся от комментариев относительно методической грамотности подачи «отрицательного материала», ограничимся констатацией фактов: в данном тексте 33 слова, на которые приходится 27 ошибок, в основном связанных с правописанием безударных гласных, написанием приставок и предлогов, а также употреблением разделительного мягкого знака. И хотя они расположены равномерно (имеются практически в каждом слове), восприятие текста крайне затруднено из-за того, что облик ряда слов изменён до неузнаваемости. Кроме того, в тексте отсутствует часть знаков препинания, что также усложняет задачу пишущего.

Рекомендации же ряда методистов (И.В. Борисенко, М.П. Целиковой и др.), которые встречаются на страницах периодической печати, можно охарактеризовать как осторожные. Для заданий на нахождение и исправление ошибок предлагается привлекать омофоны, т.е. слова, которые совпадают по звучанию, но расходятся в написании и, естественно, в значении. Чтобы дети могли выявить ошибки, рекомендуется включать слова в такие предложения, где их различные лексические значения проявятся отчётливо: *Мать примеряла драчунов. Покупаемую обувь нужно примирять. Дети, спешите в кино. Дети, спешите это предложение.* и т.п. [11; 86]. Если слова каждой пары изъять из контекста, они предстанут перед детьми в «неиспорченном» виде. Таким образом, запечатление в памяти учеников искажённого орфографического облика слов исключается. Цель использования такого рода заданий, считают методисты, – способствовать становлению орфографической зоркости.

Однако **роль** какографических (в другой терминологии – корректурных) упражнений в обучении грамотному письму значительно шире. «Во-первых, он помогает выработать у учащихся коммуникативный мотив, определяющий правописание как «инструмент» речевой деятельности: писать надо так, чтобы тебя понимали окружающие. Во-вторых, позволяет убедить учащихся в необходимости изучения правил: без соблюдения правил нельзя верно оформить свои мысли в письменной речи. В-третьих, даёт возможность в совместной деятельности с учащимися разработать состав и последовательность операций действия самоконтроля, направленного на предупреждение нарушений норм правописания...» [5; 82].

Не менее, а, скорее, более важным представляется вопрос о том, какие **условия** необходимо соблюдать, чтобы в полной мере реализовать обучающий потенциал заданий, направленных на нахождение и исправление специально предъявленных ошибок, и не нарушить при этом принципа «не навреди». Такие условия выявлены и сформулированы Т.В. Корешковой. Будучи ограничены рамками статьи, назовём самые важные:

1. Выполнение корректурных упражнений должно явиться составной частью общей системы работы по формированию у младших школьников осознанных орфографических действий. Их место – перед знакомством с правилами письма для мотивации их изучения и, преимущественно, после прочного усвоения для обучения самоконтролю.

2. Корректурные упражнения должны выполняться в системе: а) начинаться с исправления графических ошибок и распространяться на орфографические; б)

начинаться с коллективной работы и переноситься на самостоятельную лишь тогда, когда учащиеся усвоят общий способ действия проверки.

3. Формулировка задания для самостоятельной работы должна направлять правильные действия учеников: указывать последовательность операций и их содержание.

4. Необходимо обеспечивать обязательное исправление всех предъявленных ошибок, причём способом, привлекающим внимание именно к правке (например, мелом или пастой другого цвета).

5. Должна соблюдаться этапность в предъявлении ошибочного материала: сначала написания, нарушающие одно правило, а потом – несколько; сначала слова, а затем – предложения и тексты.

6. Предъявляемый материал не должен превышать 8 – 12 отдельных слов или текст в 25 – 30 слов, на которые не должно приходиться более 4 – 6 ошибок; их не следует концентрировать в конце текста.

7. Собственно корректурные упражнения должны дополняться заданиями на поиск и устранение ошибок в последовательности и содержании операций, выполняемых при проверке написанного, что необходимо для становления осознанного действия самоконтроля [4; 42].

Разумеется, возникает вопрос: а существует ли опыт соблюдения этих условий при разработке заданий, предусматривающих нахождение и исправление специально допущенных ошибок? Да, такой опыт есть. Как Вы уже догадались, эти условия приняты во внимание авторами учебника «К тайнам нашего языка». В нём представлены многочисленные примеры детских ошибок, так как «обучение графическому и орфографическому самоконтролю начинается с исправления не своих, а чужих ошибок – чужую найти легче, чем свою» [7; 115]

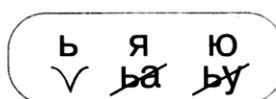
Задания на обнаружение «чужих» ошибок найти в учебнике не трудно: об их присутствии на странице говорит специальный знак: ! на полях, который обостряет внимание детей, повышает их бдительность. Он расшифровывается так: «Внимание: есть ошибки!».

Чтобы проиллюстрировать соблюдение методической постепенности при использовании «отрицательного материала», покажем одно из собственно корректурных упражнений учебника 1-го класса:

123. Какие слова  написал верно?

Поставь над ними +, а ошибки исправь:

! *путь, палто, альбом,
ильана, писмо,
кльуква.*



■ Все слова запиши² правильно.

Как видим, в этих записях нарушены нормы графики, в частности, правила обозначения мягкости согласных. Для исправления предложены отдельные слова, их количество не превышает нормы (8 – 12 слов). Заметим: задание сформулировано так, что внимание первоклассников сначала фокусируется на **правильных** написаниях, и только потом направляется на поиск ошибок. Кроме того, предусматривается материальная фиксация результатов проверки: над правильно написанными словами ставится +, ошибки же исправляются показанным способом. А чтобы в орфографической памяти отложились неискажённые образы каждого слова, ученикам предлагается записать их **правильно**, действуя по памятке 2 «Как записывать свои мысли и слова?», последний пункт которой как раз и предусматривает осуществление проверки написанного.

Ошибка – явление многофункциональное. Она интересна нам как индикатор неверных действий ученика на той или иной ступени решения орфографической задачи. Поэтому наравне с умением контролировать результат (запись слова) нужно

формировать умение отслеживать процесс его достижения, другими словами, – осуществлять пооперационный контроль. И тогда можно рассчитывать, что выработанная способность осознанно проверять написанное обеспечит возможность не только находить и исправлять уже допущенные ошибки, но и предупреждать их появление.

Как, наверное, понятно из всего сказанного, лекция, посвящённая формированию у младших школьников орфографического самоконтроля, не случайно представляется последней – она, как и само умение осуществлять самоконтроль (в процессе письма и после его завершения), носит обобщающий характер. Перефразируя один из тезисов учебника «К тайнам нашего языка», можно сказать: полноценное содержательное обучение орфографии – полноценный орфографический самоконтроль.

Проверьте, как Вы усвоили материал.

1. Просмотрите все проработанные лекции и раскройте смысл тезиса: *полноценное сознательное обучение орфографии*.

2. Вспомните Серёжу Царапкина, задумавшегося над тем, как писать наречие *невмоготу*. Определите, он осуществляет проверку результата или процесса его достижения?

3. Докажите, что приём письма с «окошками» (см. лекцию 2) – это способ приучения детей к самоконтролю, осуществляемому по ходу письма.

4. Объясните, в чём обучающий смысл названных в лекции способов исправления и показа ошибок в тетрадях учеников. Проиллюстрируйте, как может быть обеспечен дифференцированный подход к учащимся.

5. Какую информацию о причинах ошибок, а также в целом об уровне орфографической подготовки школьников может получить учитель, если при записи текста они отмечали: а) точками все орфограммы; б) вопросительными знаками – сомнительные?

6. Вернитесь к заданию 227 из «Справочного пособия» О.В. Узоровой, Е.А. Нефёдовой. С учётом условий, обеспечивающих положительное влияние «отрицательного материала» на становление орфографического умения, оцените методическую грамотность подачи материала в этом задании.

Литература

1. Алешковский Юз. Чёрно-бурая лиса. – М.: Детская литература, 1967
2. Блюз С.М. Работа над ошибками. Учебник М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка». – Нач. шк. – 2004. – № 8 – С. 40 – 45
3. Борисенко И.В. Обучение младших школьников правописанию на коммуникативной основе. – Нач. шк. – 1998. – № 3. – С. 40 – 41
4. Корешкова Т.В. Приём какографии: возможности и условия применения. – Нач. шк. – 2000. – № 6. – С. 38 – 43
5. Корешкова Т.В. Использование неверных написаний при обучении самопроверке. – Нач. шк. – 2003. – № 6. – С. 82– 86
6. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 1 класс: Учебник-тетрадь по русскому языку для четырёхлетней начальной школы. - 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2005
7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику-тетради по русскому языку для 1 класса четырёхлетней начальной школы. Пособие для учителя. – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.
8. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 2 класса четырёхлетней начальной школы. Пособие для учителя. – 3-е изд., дораб. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2004.
9. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988
10. Узорова О.В., Нефёдова Е.А. Справочное пособие по русскому языку: 3 кл. (1 – 4). – М.: АСТ: Астрель, 2005
11. Целикова М.Л. Какографические написания на уроке русского языка. – Нач. шк. – 2003. – № 6. – С. 86 – 88