

**ФОРМИРОВАНИЕ
ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ
МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

УРОВЕНЬ УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ² УМЕНИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Оценка	2024г. %	1984-1986 гг. %
«5»	18%	35%
«4»	46%	41%
«3»	30%	20%
«2»	6%	4%

БИБЛИОТЕКА
УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ

М. Р. ЛЬВОВ

ПРАВОПИСАНИЕ
В НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССАХ

74.20

1891

М. Р. ЛЬВОВ

3

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ
ПРАВОПИСАНИЮ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А Б В а

Михаил Ростиславович Львов рассматривал орфографическую грамотность младшего школьника как компонент общей языковой культуры человека – «залог точности выражения мысли и взаимопонимания в процессе общения». Звучит актуально, если учесть, что более половины всего времени современные дети общаются «письменно» в социальных сетях и различных мессенджерах.



ПРИЧИНЫ:

*снижение качества и частоты чтения младших школьников,

*возрастающий год от года процент нарушений чтения и письма (дислексия, дисграфия, дизорфография),

*разного рода интерференции у детей-билингвов и инофонов, количество которых в общеобразовательных российских школах в последнее время увеличилось,

*не исключаем и наличие методических ошибок в процессе формирования орфографического навыка младших школьников, в том числе,

*недооценка учителями роли «до-теоретической» работы над орфограммами на этапе обучения грамоте.



Грамматико-орфографическая пропедевтика в первом классе имеет⁶ для становления орфографического навыка большее значение, чем даже изучение орфографических правил во втором – четвертом классах.

Отработка на этапе обучения грамоте таких важных для письма произносительных и графических действий, как **интонированное произнесение последовательности звуков, произнесение слова с выделением ударного звука, произнесение слов по слогам с последующими графическими обозначениями, сопоставление слов с сильными и слабыми позициями звуков (дома́ - дом)** наряду с **орфографическим проговариванием** стимулирует «чувственное восприятие языковых единиц», способствует интуитивному усвоению закономерностей звуко-буквенной перекодировки, «формирует у школьников ... чувство языка...»

Действующая «Азбука» В.Г. Горецкого и др. предлагает благоприятный для проведения грамматико-орфографической пропедевтики учебный материал, который содержит фонемы и в сильных, и в слабых позициях: *«Лиса ловила ворон.»*; *«Вот он гриб боровик!»*. С первых шагов обучения у первоклассников появляется возможность сопоставлять родственные корни и формы слова с позиционно чередующимися звуками, обозначаемыми одной и той же буквой: *«коса – косит»*, *«ели – еловые»*, *«сад – сады - садовник»*, *«Антон косит. У Никиты коса. Коси, коса.»*

Проверка таких случаев на письме методом сопоставления способствует накоплению в памяти младших школьников уже на этапе обучения грамоте букв и буквосочетаний, которые могут представлять собой орфограммы и привести к орфографической ошибке;



а также углублению понимания принципов звукобуквенной перекодировки, формирует у первоклассников **«ЧУВСТВО ЯЗЫКА»**, для развития которого младший школьный возраст является сензитивным, т.е. наиболее чувствительным для интуитивного восприятия и усвоения языковых закономерностей.



ле|с
ле|са
ре|ка
ре|ки
ле|то
се|ло

Выполняемые в процессе **языкового анализа, синтеза**, а также **решения орфографических задач** действия «способствуют постоянному повторению и активизации изученного языкового материала, а также формированию у школьников определенной структуры логического (орфографического) мышления. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для **накопления в памяти** основного и наиболее частотного массива **орфографических образов слов**. Все это вместе и обеспечивает основу правописания, формируемую в начальной школе.

М.Р. Львов выделял три основных метода обучения правописанию: **метод языкового анализа и синтеза; метод запоминания**, заучивания, или имитативный метод; **метод решения орфографических задач**. При этом он подчеркивал необходимость **дифференцированного подхода** к выбору метода в освоении разных видов орфограмм в зависимости от того, каким принципом русской орфографии они регулируются, и создания на этой основе **вариативной методики** в обучении правописанию.

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

12

- **Принцип традиционных написаний**

При объяснении слов с традиционными написаниями (**молоко, корова, петух, береза**), которые невозможно объяснить с точки зрения действующих правил, после обнаружения орфограммы учитель даст установку на их запоминание. С этой целью организует орфографическое проговаривание, запись с последующим графическим выделением нужной буквы или буквосочетания.

- Уместно будет обратиться к этимологии некоторых слов в тех случаях, когда она поможет запомнить написание: «береза» - от слова «белый» - названия цвета коры; «петух» - от старорусского «пе́ти». Должна использовать методика и такой резерв, как запоминание на основе языка-источника: «тетрадь» - древнерусское заимствование из греческого языка: «tétra» значит «*сложенный вчетверо*» (изначально тетрадь представляла собой сложенный вчетверо лист бумаги); «пенал» - заимствовано из немецкого: «*ре́нна*» в переводе «перо». Не исключается и поисковая деятельность младших школьников: анализ и синтез, группировка слов, сопоставление и противопоставление.

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

14

Принцип дифференциации лексических или грамматических значений

При написании слов «роза – **Р**оза», «шарик – **Ш**арик», учитель даст установку на объяснение значения этих слов, что и послужит основанием для выбора строчной или заглавной буквы.

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

15

Фонетический принцип

Слова типа **«лиса»**, **«стол»** не содержат расхождений между звуковым и буквенным составом и относятся к числу фонетических написаний, требующих проговаривания при письме для последовательного выделения звуков и успешного соотнесения их с соответствующими буквами.


Установку на это должен дать учитель.

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

16

Морфологический принцип, или принцип единообразного написания морфем в сильных и слабых позициях, потребует при написании слов «моряк», «учитель», «подружка» алгоритмизированного решения орфографических задач, связанных с определением места орфограммы в слове, ее типа и подбором проверочных слов.

А вот в слове **«ЖИВотное»** в одном месте одновременно две орфограммы: проверяемая безударная гласная в корне слова (морфологический принцип) и традиционное написание сочетания «ЖИ». Это потребует от учеников сочетания различных орфографических действий: в первом случае они будут искать проверочное слово, а во втором – запоминать. Неучитывание подобных случаев приводит к ошибкам: *жИлаю – пишу с И, так как ЖИ-ШИ пиши с буквой И.*

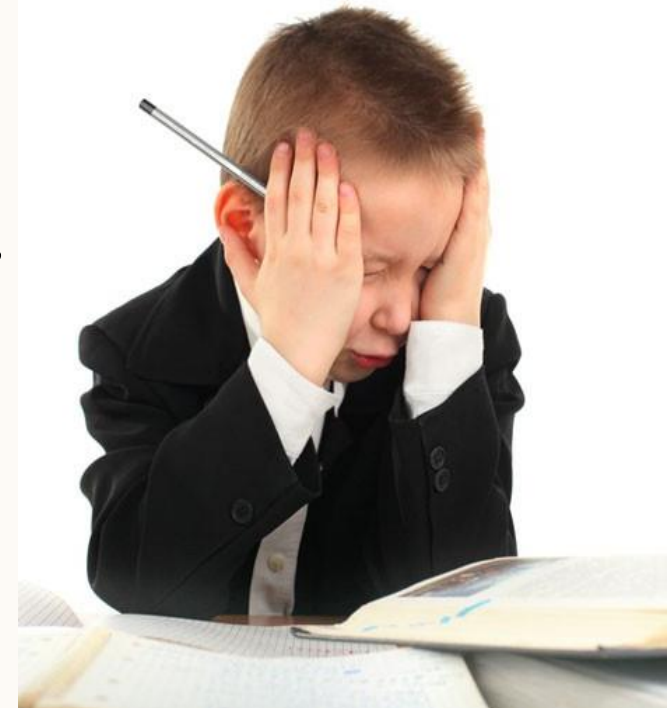


Знание учителем лингвистической природы орфографии ¹⁸ помогает выявлять причины ошибок и эффективно работать над ними.

Так, например, в работе над орфограммами, пишущимися по морфологическому принципу, объединяются все аспекты – фонетика и фонология, лексика и словообразование, морфология и синтаксис, семантика и стилистика. Следовательно, освоение орфографии не может быть успешным без прочного фундамента речевого и языкового развития учащихся, хорошо развитых механизмов выбора слов, образования грамматических форм, построения словосочетаний и предложений.

*Причиной ошибки может стать незнание лексического значения слова («кобыль» вместо «ковыль»), препятствием к подбору поверочных слов - бедность словарного запаса.

*А этот ученик продемонстрировал свое неумение определять родственные слова: в слове л... сток безударная гласная в корне; проверяю - лес, значит пишу лесток.

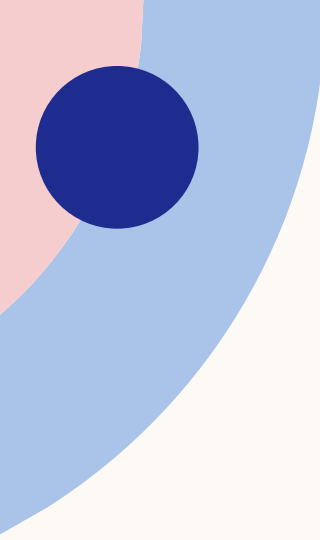


Другой ученик рассуждает так: *пишу в тетрадь...* безударная гласная в падежном окончании существительного. Подбираю проверочное слово того же рода, в том же падеже с ударным окончанием: *в земле, значит, пишу в тетраде*. Анализ допущенной ошибки, позволит выявить, что, проверяя безударное окончание существительного, ученик не учел склонение проверяемого и проверочных слов. Для предупреждения подобных ошибок в дальнейшем необходимо скорректировать алгоритм решения данной орфографической задачи, добавив обязательное действие - определение склонения исходного проверяемого слова в самом начале рассуждений.



Ученики 4 класса на уроке русского языка изучают правописание безударных личных окончаний глаголов. В ходе решения орфографической задачи «Завтра вы отправите это письмо...» один из четвероклассников рассуждает следующим образом: в глаголе 2-го лица, мн.ч. отправ...те безударная гласная в личном окончании. По неопределенной форме определяю спряжение: отправлять – 1 спр., т.к. оканчивается не на –ить, в исключения не входит. Значит, в окончании пишу е - отправите.



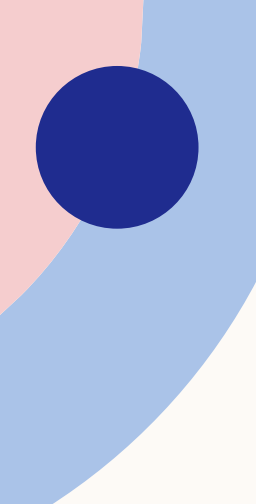


В начальной школе понятие вида глагола не вводится, ²² однако действовать ученик должен с учетом видовой принадлежности глагола. В этом ему может помочь опора на вопрос, который следовало бы задать сразу к исходному слову: *что сделаете? отправите – что сделать? отправить*. И ошибки бы удалось избежать, добавив всего один, а еще лучше два шага – задать вопрос и поставить ударение. Отсутствие своевременно поставленного ударения приводит к тому, что ученики начинают применять правило и при написании глаголов с ударными личными окончаниями, что, конечно, повлечет неправильное написание.

АЛГОРИТМ РАССУЖДЕНИЯ:

1. отпраАв..те, ударение падает на А,
2. В глаголе 2-го лица, мн.ч. отправ...те безударная гласная в личном окончании.
3. Что сделаете? Отправ...те – что сделать? отправить.
4. По неопределенной форме определяю спряжение: отправлять – 2 спр., т.к. оканчивается на –ить, в исключения не входит.
5. Значит, в окончании пишу И - отправИте.





Практика показывает, что наибольшее количество ошибок дают задания, связанные с **умением обнаруживать орфограмму и определять ее тип (орфографическая зоркость)**.

Последнее зависит от правильности определения места орфограммы в слове (корень, приставка, суффикс, окончание). В данном случае неспособность увидеть во время письма морфемную структуру слова приводит к тому, что морфема не закрепляется в сознании ученика как опознавательный признак орфограммы. Вот почему для выделения в слове орфограммы необходимо не только подчеркнуть соответствующую букву, но и обозначить ту морфему, в которой она находится.

Неправильное знакомство младших школьников с другими опознавательными признаками орфограмм может тоже провоцировать ошибки на письме. Так, акцентирование внимания на парах звуков и звукосочетаниях, дающих наибольшее количество несовпадений в звуковом и буквенном составе слов приводит к такому явлению на письме, которое можно было бы назвать **принципом «не верь ушам своим»**.

Объясняя, почему написал рЕбина, второклассник рассуждает: *слышишь И писать надо Е, а кеБка потому, что слышим П, значит писать надо парный Б.*



Вызывает озабоченность увлечение учителей начальных классов транскрибированием как способом обнаружения основного опознавательного признака орфограмм – несоответствия звука букве. Возникают опасения, что «неправильная» (транскрипционная) запись слова будет препятствовать запоминанию правильного орфографического образа, разрушая его.

Приведем примеры.

В учебнике по русскому языку для 2 класса (авт. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, 2023) упражнение 119 на стр.80 предлагает записать слова **М...дв...дь, яг...да, б...реза, в...р...бей...**, вставив пропущенные буквы. Авторы учебника предлагают целый комплекс заданий, направленный на закрепление в памяти второклассников орфографических образов слов с непроверяемыми (традиционными) написаниями: поставить знак ударения, подчеркнуть орфограммы, проверить правильность написания слов по словарю, подобрать и записать однокоренные слова, а несколькими страницами ранее предлагалась толкование некоторых из них с отсылкой к ЭТИМОЛОГИИ.



Учитель решил дать второклассникам дополнительное задание – затранскрибировать, собственноручно разрушив формируемые орфографические образы. В результате в тетради ученика по русскому языку появилась такая запись: **[м'идв'эт'], [йагада], [вараб'эй], [б'ир'оза].**

Вместо этого следовало бы организовать перед письмом слов их «двойное» прочтение – орфоэпическое и орфографическое. Такое чтение вырабатывает у учащихся внимание к буквенному составу слов, умение замечать несоответствие произношения и написания...».

Способствует этому и **самопроверка написанного**. Найденные самостоятельно ошибки не должны приводить к снижению оценки, «наоборот – умения в области самопроверки должны поощряться»



Второклассник пришел домой расстроенный: учительница нашла у него ошибку в транскрипции слова **[йожик]** и исправила И на Ы, что привело к снижению оценки за работу. Ребенок, недоумевая, спрашивал дома родителей о том, как же надо писать ЖИ и ШИ, почему у него ошибка?



В другой раз тот же самый ученик транскрибировал дома слово **дятел**. Его родители, имеющие высшее филологическое образование, сомневались, ведь правильная транскрипционная запись **[д'ат'ъл]** невозможна во втором классе. Пришлось допустить ошибку, заменив значок ь на и для обозначения количественной редукции безударного гласного в заударной позиции (по аналогии с подобными же случаями в словах **[в'ърлб'эй]**, **[с'ъллв'эй]** во второй предударной позиции). Ребенок, участвовавший в обсуждении, на следующий день после школы с радостью заявил родителям, что в слове **«дятИл И пишется, правильно мы написали!»**.



Из множества факторов, мотивирующих стремление младших школьников к грамотному письму выделим *«избегание в начальной школе отрицательных оценок за грамотность, так как они подавляют психику ребенка, лишают его веры в себя, у ребенка формируется отношение к орфографии как к чему-то непреодолимому, фатальному»*. По мнению М.Р. Львова, это вполне возможно, если вести постоянную предупредительную работу, направленную на недопущение ошибки, тщательно разграничивать ошибки, за которые снижается оценка.



М.Р. Львов протестовал против **«орфографического террора»** и «карательных диктовок», аргументируя это тем, что в классах, где отмечается «отставание и запущенность в области орфографии, у детей возникает... растерянность перед орфографическими трудностями, неуверенность и неверие в себя, - там уже не остается места ни для усвоения выразительной, образной системы языка, ни для творческой деятельности учащихся»



ИТОГОВЫЕ СОВЕТЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ 34



«Лучший способ овладения письмом, - писал М.Р. Львов более 30 лет назад в журнале «Начальная школа», – это чтение, развитие языкового чувства, фонематического слуха, орфографической зоркости, самопроверка, составление алгоритмов решения грамматико-орфографических задач». Такой подход потребует от создания мотивации учения, возбуждения интереса, постановки проблемы, ... наблюдения за ростом ученика, изучения его трудностей и ошибок, помощь в их преодолении, систематичное предупреждение ошибок путем специальной словарно-орфографической работы, ориентированной на текст предстоящего диктанта, сочинения, изложения, путем проговаривания и предупреждающего орфографического комментирования, привлечения словарей. «А учеником будет руководить счастье успеха»!

СПАСИБО !

Мартынова Елена Николаевна,

доцент кафедры общего образования ГАУ ДПО
ЯО «Институт развития образования»,

доцент кафедры теории и методики
преподавания филологических дисциплин ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского

martlen2009@yandex.ru