

**Министерство высшего и среднего специального
образования Республики Узбекистан
Каршинский государственный университет
Факультет иностранных языков
Кафедра русского языка и литературы**

Выпускная квалификационная работа

Жураевой Мехринисо

на присвоение степени бакалавра по направлению
5111300 – Родной язык и литература (русский язык и литература)

на тему: **«Способы формирования орфографической зоркости и
создание системы орфографических упражнений для её
выработки»**

Научный руководитель:

Ст.преподаватель Н.Б.Азизова

«Рекомендовано к защите»

и.о. декана факультета

иностраннных языков:

_____ Муртазаев Э.

«__» _____ 2018 год

Карши – 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ	
1.1. Сущность орфографии и ее основные принципы.....	7
1.2. Понятие об орфограмме. Типы орфограмм.....	17
ГЛАВА II. ВИДЫ РАБОТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ	
2.1. Виды работ по орфографии.....	24
2.2. Формирование орфографической зоркости у учащихся.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	65

ВВЕДЕНИЕ

В произведении первого Президента Узбекистана «Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана» И.А. Каримов подчеркнул: «Забота о подрастающем поколении, стремление воспитать здорового, гармонично развитого человека — это наш национальный характер. Каждый человек, живущий на этой священной земле на протяжении всей жизни борется, трудится, не жалеет сил, чтобы вырастить своих учащихся образованными и добродетельными, увидеть их счастье и благополучие». А этого, как известно, можно достичь лишь в образованном и воспитанном обществе¹.

В дополнение необходимо отметить, что на российско-узбекской встрече, состоявшая 5-6 апреля 2017 года в Москве Президент Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёев отметил, что «на русском языке ведется обучение в 836 школах, а также практически во всех вузах Узбекистана. Это достояние, которое мы всегда будем бережно хранить, и продолжать»². В связи с этим обучение русскому языку в школах Узбекистана является необходимым и востребованным. А для этого нужны инновационные подходы для обучения русского языка.

Актуальность темы определяется тем, что орфографическая грамотность должна закладываться в школе, но во время обучения русскому языку в школе, колледжах у большинства учащихся она не формируется. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от его первоначального этапа, от того, насколько развита у учащихся способность, обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам. Значит задача учителя - формировать орфографическую зоркость учащихся.

¹ Каримов И.А. Гармонично-развитое поколение – основа прогресса Узбекистана.- Т.:Узбекистан, 1997. - С.12

² https://tsargrad.tv/articles/vstrecha-putina-i-mirzиеva-onlajn-transljacija_57032

Цель и задачи. Цель выпускной квалификационной работы - выявить эффективные способы формирования орфографической зоркости и создать систему орфографических упражнений для ее выработки. Для реализации поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) на основе анализа лингвистической и психолого–педагогической литературы по проблеме определить степень изученности избранной темы;
- 2) определить методическую обеспеченность обучения орфографии, проанализировав программы по русскому языку и учебные пособия для учащихся средних классов;
- 3) разработать методическую систему формирования орфографической зоркости.

Предмет и объект выпускной квалификационной работы. Предметом исследования являются методические приемы обучения орфографии русского языка. Объектом выпускной квалификационной работы стали проблема формирования орфографической зоркости.

Методологической основой являются труды первого Президента Республики Узбекистан И.А.Каримова. Особенно следует подчеркнуть книгу «Гармонично развитое поколение —основа прогресса Узбекистана». Первостепенное изучение для методологического обоснования выпускной квалификационной работы имеют труды по русской орфографии (Л.В. Щерба, А.М. Гвоздев, Л.Р. Зиндер, Р.Ф. Иванова), исследования по методике преподавания русского языка (Н.Н. Алгазина, В.В. Бабайцева, А.В. Текучев, Т.Г.Рамзаева, М.Р.Львов), также составили труды ученых по теории личностно-деятельностного подхода к обучению (Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, П.Я. Гальперин, А.Н.Леонтьев, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн), по теории методов обучения (И.Я. Лернер, М.С. Скаткин).

Научная новизна нашего исследования заключается в разработке методической системы формирования орфографической зоркости

В ходе работы нами использовались следующие **методы**:

1. Изучение существующей методической, психологической, педагогической литературы в данной области исследования.
2. Наблюдение за учебным процессом, изучение и обобщение опыта работы.

Практическая значимость. Материалы и результаты исследования могут служить опорным и методическим материалом студентам и учителям школ, академических лицеев в обучении орфографии.

Апробация ВКР. По результатам исследования опубликована статья «Методика работы по формированию орфографической зоркости у учащихся» на студенческой конференции «Фан ва тараккиёт», проведенная в Каршинском государственном университете в 30 мая 2018 года.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 27 единиц. Объем выпускной квалификационной работы составляет 67 страниц.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

1.1. Сущность орфографии и ее принципы

Поиск эффективных способов обучения орфографии учащихся школ является одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка. Именно в школе закладываются основы правильного, орфографически грамотного письма.

Развернутое определение орфографии дает В. Ф. Иванова " Орфография - это: 1) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество: 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты; 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий), 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)¹"

Сфера орфографии - это написания, где перед пишущим стоит задача выбора буквы для обозначения того или иного звука, которая соответствовала бы принятой в обществе норме правописания.

Характерной чертой литературного языка, в отличие от диалектов, является наличие в нем кодифицированных норм

Русская орфография — это система правил написания слов. Она состоит из пяти основных разделов: 1) передача буквами фонемного состава слов; 2) слитные, отдельные и дефисные (полуслитные) написания слов и их частей; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) перенос части слова с одной строки на другую; 5) графические сокращения слов.

Разделы орфографии — это большие группы орфографических правил,

¹ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. –М.: Педагогика, 1989, с.6

связанные с разными видами трудностей передачи слов на письме

Каждый раздел орфографии характеризуется определенными принципами - закономерностями, лежащими в основе орфографической системы. Принципы орфографии — это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. Каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого принципа к конкретным языковым фактам.

Теория русской орфографии начала создаваться в середине 18 века, ее основоположники – В. К. Тредиаковский и М. В. Ломоносов. В дальнейшем нормы русской орфографии получили отражение в трудах А. А. Барсова, Н.И. Греча, А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, И.И. Давыдова, Я.К.Грота. Работы Я. К. Грота имели огромное значение. Его «Русское правописание», вышедшее в 1885 году выдержало более 20 изданий и сыграло известную роль в унификации правописания

Значительной вехой в развитии истории русской орфографии являются труды известных языковедов: А. А. Шахматова, Ф. Ф. Фортунатова, А.И. Соболевского, Ф.Е. Корша, А.И. Бодуэн де Куртенэ, Р.И. Аванесова, В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, Н. М. Шанского, Л. В. Щербы и др.

В отечественной науке в учении о фонеме и ведущем принципе орфографии сложилось два направления так называемое, петербургское, или щербовское (Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич, А. Н. Гвоздев, Ю. С. Маслов, Л. Л. Буланин, В. Ф. Иванова), и московское (Р. И. Аванесов, П.С. Кузнецов, В.Н. Сидоров, А. А. Реформатский, Л. Ю. Максимов, М. В. Панов)

Сторонники Петербургской и Московской фонологических школ в определении самого понятия фонемы как минимальной звуковой единицы языка придерживаются одной точки зрения

Принципиальное расхождение между ними касается ведущего принципа орфографии. Представители Петербургской фонологической школы в качестве ведущего утверждают морфологический принцип, а представители Московской фонологической школы настаивают на фонематическом

принципе. Однако в определении самого понятия фонемы как минимальной звуковой единицы языка придерживаются одной точки зрения. "Морфологический принцип заключается в том, что каждая значащая часть слова (приставка, корень, суффикс, окончание) пишется всегда одинаково, хотя произношение этой части слова в разных фонетических условиях может быть разным".

Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношении звучащего образа слова узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме.

"Орфографические принципы - это руководящие идеи выбора букв носителем языка там, где звук (фонема) может быть обозначен вариативно"¹.

В сильных позиция звуки (фонемы) обозначаются каждый своей буквой, пишущий не решает орфографических задач. Исключение составляет обозначение гласных после шипящих и ц, что имеет свое фонологическое, морфологическое и историческое обоснование.

При своем возникновении любое звуковое письмо бывает фонетическим (phono- гр - звук речи), то есть буквы пишутся непосредственно по произношению. По мере развития языка произношение слов меняется быстрее, чем написание возникший разрыв между устной и письменной формами речи либо ликвидируется, либо, что бывает чаще, закрепляется, причем в этом случае возникают иные закономерности в соотношении между звуком и буквой, которые возводятся в ранг закона. Так устанавливаются принципы правописания.

У лингвистов нет единого мнения о количестве принципов русской орфографии и их наименовании А. М. Гвоздев, Л. Р. Зингер, В.В. Иванов, В. Ф. Иванова считают, что русское правописание построено на трех принципах: морфологическом, фонетическом и традиционном. Ю.С.Маслов называет пять орфографических принципов морфологический, фонетический

¹ Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. /Д.Н.Богоявленский –М., 1996, с. 351

(фонематический), символично-морфологический (грамматический), дифференцированный и традиционный (исторический)

Как теоретическая основа правописания морфологический принцип был провозглашен в "Российской грамматике" М. В. Ломоносова (1755 г.) и окончательно утвержден Российской Академией в выпущенной ею грамматике (1802 г.).

"Правописание, строящееся на морфологическом принципе, внешне расходится с произношением, но не резко и лишь в определенных морфологических звеньях речи: на стыке морфем, в абсолютном конце слов для согласных и внутри морфем для гласных"¹.

Морфологическое правописание является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом по возможности единообразную передачу этих частей на письме. Название принципа - морфологический - связано с единообразной передачей морфем. Все морфемы имеют определенное значение. Несмотря на разное произношение одних и тех же морфем, мы пишем их единообразно. В русском письме значимая часть слова имеет единый графический образ, благодаря чему достигается быстрое понимание и осмысление текста.

В лингвистической литературе морфологический принцип получил не одно определение, Л. В. Щерба употреблял названия "этимологический" и "словопроизводственный" как синонимичные, имея в виду морфологические написания с соблюдением графического единообразия морфем.

В.А.Богородицкий использует как синоним к термину "морфологический" название "принцип аналогий", поскольку при написаниях такого рода определенным образом используется аналогия (вода как воды). Л.Р.Зиндер в качестве синонимов употреблял термин

¹ Там же, с. 350

"морфологический" и "этимологический".

Ю.С.Маслов считает название "морфематический" более точным, хотя приводит еще одно - "этимолого-морфологический". При этом автор выделяет, что "суть его состоит в стремлении подчеркнуть единство морфемы, несколько сгладив на письме (в пределах, допускаемых графикой) реальное варьирование ее экспонента. Чаще всего морфематический принцип проявляется в игнорировании, не отражении живых чередований фонем. Такое игнорирование довольно последовательно проводится русской орфографией: ср: вода через с ввиду вод, водный и вод с ввиду вода, водный; написание приставок (кроме из-,низ-,без-, воз- и особенно раз-) и предлогов и т.д."

В. В. Иванов, называя основным принципом русской орфографии морфологический, поскольку все значимые части слова, повторяющиеся в разных словах и формах, пишутся всегда одинаково, независимо от того, как они произносятся, дает ему определение "фонемный" или "морфофонематический", понимая под этим принцип передачи на письме фонемного состава морфем

Проследивая чередование (мену звуков-фонем в составе морфемы, то есть фонемное различие вариантов (аллоформов) одной и той же морфемы, а также образование фонемных рядов и случаи пересечения фонемных рядов, В. Ф. Иванова дает следующее определение: "Морфологический принцип - это такой принцип обозначения позиционно чередующихся фонем, при котором сохраняется графическое единообразие морфемы; для достижения этой цели фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются буквами, которые адекватны фонемам сильных позиций" ¹.

Впоследствии Л.Р.Зиндер заменит термин "морфологический" термином "морфематический", считая, что он более ясен по своей внутренней форме Морфематический принцип требует, чтобы для отражения на письме

¹ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. –М.: Педагогика, 1989, с.93

тождества морфемы ее фонемный состав передавался на письме по более сильной фонетической позиции

Морфематическим называет этот принцип орфографии и Л. Б. Селезнева. Под термином "морфологический" следует понимать единообразную передачу одних и тех же морфем на письме, несмотря на разное произношение. Таким образом, морфологический принцип орфографии состоит в требовании единообразного написания одних и тех же морфем. Этот принцип осуществляется в тех случаях, когда одна и та же морфема в разных словах или формах одного слова имеет разный фонемный состав.

Сохранение на письме графического единства одних и тех же морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) там, где это, возможно, является характерной чертой русской орфографии. "Единообразие написаний значимых частей слов достигается тем, что в русском письме не отражаются позиционные чередования гласных и согласных фонем"¹. Морфологический принцип сложился исторически, мы продолжаем писать те же буквы, которые когда-то писали в соответствии с произношением. Однако это не просто дань традиции, существуют причины сохранения на письме тех букв, которые раньше писались по произношению

Морфологический тип написания является следствием осознания "родственности" определенных корней, приставок, суффиксов, окончаний. Носители языка пишут слова в зависимости от понимания их состава. Изменения звукового (фонемного) состава морфем, вызываемые различными позициями составляющих ее звуков (фонем), не разрушают единства морфемы, а именно ее значения и осознанности этого значения пишущим. "Морфема остается в его сознании определенной смысловой единицей, отсюда — стихийное не осознанное стремление не изменять ее написание, если это в произносительном отношении возможно"².

Нарушают морфологический принцип орфографии некоторые

¹ Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. /Д.Н.Богоявленский –М., 1996, с. 350

² Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. –М.: Педагогика, 1989, с. 95

отступления и написания, отвечающие фонетическому принципу "Фонетический принцип орфографии традиционно понимается как такой, при котором следующие друг за другом цепочки звуков в словоформах обозначаются на основе прямой связи "звук-буква", без учета каких-либо критериев. Коротко этот принцип определяется девизом: "Пиши, как слышишь"¹. Фонетический принцип обоснован В. К. Третьяковым в 1748 году как основной в русском правописании.

Важным является вопрос, какие звуки и с какой детализацией следует обозначать при фонетическом принципе. В практическом письме, отмечает В. Ф. Иванова, "и при фонетическом принципе правописания могут и должны обозначаться только фонемы"².

Фонетический принцип правописания с появлением понятия и термина "фонема" можно было бы назвать фонемным принципом правописания, но поскольку в современной лингвистической литературе этот термин используется в другом смысле, удобнее оставить его прежнее наименование.

В науке фонетический принцип также получил не одно определение. Бодуэн де Куртенэ называл такой способ письма фонемографией. "Фонемография обозначает односторонний, исключительно фонетический способ письма, при котором не принимается во внимание распад предложений на синтагмы или синтаксические элементы и слова - на морфемы, т.е. морфологические элементы"³.

Название "фонематический", а не "фонетический" используют Ю.С.Маслов, Л. Р.Зиндер, Л.Б.Селезнев. При этом Ю.С.Маслов отмечает, что "фонетический принцип орфографии в практическом письме вообще вряд ли возможен. Ведь такое письмо (в отличие от фонетической транскрипции) не имеет знаков для обязательного варианта фонем, поскольку эти варианты

¹ Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. –2002- №2-С.111

² Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. –М.: Педагогика, 1989, с. 112

³ Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. –2002- №2-С.98

нормально не осознаются носителями языка.

Написание слое кум, трюм, соль, дым, пурга, в которых все буквы употреблены в прямом соответствии с произношением, но по законам русской графики, Ю. С. Маслов считает вне компетенции фонетического принципа, поскольку "на данных местах просто не могут стоять никакие другие буквы, так что здесь орфографии не из чего выбирать" Другое дело написание слова карман, здесь и др., где принципиально возможен выбор, поскольку здесь графически допустимы и написания "кормам", "сдесь", "здезь". Применительно к написаниям типа раскол (ср.: розыск) рассматриваемый принцип может быть определен уже как принцип фиксации живых чередований фонем.

В. Ф. Иванова дает следующее определение "Фонетический принцип - это такой принцип обозначения фонем, когда фонемы слабых позиций, с которыми чередуются фонемы сильных позиций, Обозначаются буквами, адекватными фонемам слабых позиций на основе прямой связи "фонема - адекватная ей буква" ¹.

Как отмечает автор, в сферу фонетического принципа попадает и обозначение некоторых фонем сильных позиций Это обозначение ударного гласного [о] после шипящих, что связано с "переходом" [э] в [о] и особенностью буквенного ряда в-ё-о, например: галчонок, шапчонка и др.

В.Ф.Иванова называет фонетический принцип антагонистом морфологического принципа Орфограммы, пишущийся по фонетическому принципу, могут, если это будет сочтено целесообразным, писаться по морфологическому принципу: именно поэтому их принято считать нарушениями морфологического принципа.

Фонетический принцип заключается в том, что буква обозначает не фонему, а звук, выступающий в перцептивно слабой позиции. Фонетический принцип орфографии обычно проявляется при передаче на письме

¹ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. –М.: Педагогика, 1989, с.112

фонетических чередований в одной и той же морфеме (по фонематическому принципу фонетические чередования на письме не передаются).

Так, в приставке раз- /рас- /роз- /рос- фонема /о/. Но под ударением, когда произносится [о], пишется о: розвальни, розыск, россыпь, а без ударения, когда произносится [а], пишется а; развал, разыскивать, рассыпать. Здесь фонетический принцип осложнен традиционным, ср.: развалить, рассыпать, где произносится [ъ].

У существительных 1-го склонения в формах дательного и предложного падежей единственного числа и у существительных 2-го склонения в форме предложного падежа единственного числа выступает окончание -/э/: к земле, о коне, на острие — и в соответствии с фонематическим принципом орфографии без ударения пишется - е; на воле, о доме, о счастье. Но в соответствии с фонетическим принципом в этом окончании без ударения после и пишется и, так как произносится [и] к армии, о санатории, о здании.

В форме родительного падежа множественного числа существительных 1-го склонения, а также существительных среднего рода 2-го склонения может быть нулевое окончание, в основе при этом появляется «беглая» гласная /э/: семья /с'эм']-а/ — семей /с'эм'Э]-о/. статья — статей, свинья — свиной. В соответствии с фонематическим принципом орфографии при безударности этой «беглой» гласной надо писать е, как это и бывает в отдельных случаях: судей, ружей. Но обычно перед и в этом случае в соответствии со звуком [и] по фонетическому принципу пишется и:

оладий, шалуний, ожерелий, увечий

Замена звонкого согласного глухим перед глухим согласным в соответствии с фонематическим принципом орфографии на письме не передается, ср.: абсорбировать, абсорбент — абсорбация. Но в некоторых заимствованных словах такая замена передается согласно фонетическому принципу: абстрагировать-абстракция, реагировать-реакция, экстрагировать-экстракт, транскрибировать-транскрипция.

По фонетическому принципу пишется ь/ после ц: цыган, огурцы,

курицын, бледнолицый.

Традиционный принцип в русском правописании - это такой, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы¹. Фонологически же возможны буквы, адекватные фонемам, возглавляющим фонемные ряды морфологической системы языка, в которые могла бы входить та или иная подлежащая обозначению фонема слабой позиции. Традиционный принцип - это как бы намеченный к осуществлению морфологический принцип, однако не имеющий возможности в него перейти. Поскольку при обозначении фонем слабых позиций на основе традиционного принципа фонемные противопоставления в словоформах не нарушены, то этот принцип можно было бы назвать фонемно-традиционным, как считает В. Ф. Иванова².

Набор букв для обозначения фонем слабой позиции на основе традиционного принципа тот же самый, что в фонемных рядах, которые определяют выбор букв для обозначения гласных фонем на основе морфологического принципа. Но в отличие от выбора на основе морфологического принципа, где этот выбор однозначно опирается на произношение (по ударному гласному), здесь окончательный выбор буквы для каждого отдельного слова определяет не произношение, а традиция (на основе этимологии, транслитерации, транскрипции или просто условности) Но набор букв для выбора тоже ограничен и совершенно конкретен. Здесь представлены такие фонемные ряды, которые можно назвать потенциальными. Потенциальный фонемный ряд - это возможный, но нереализованный ряд, в нем присутствует фонема слабой позиции и лишь потенциально возможна возглавляющая фонемный ряд фонема. Последняя адекватна фонеме, возглавляющей тот или иной конкретный фонемный ряд (собственно фонемный или нулевой) с аналогичной фонемой слабой позиции. Буквы, которыми могут быть обозначены фонемы слабых позиций, можно

¹ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. -М.: Педагогика, 1989, с.116

² Литература та же

записать в виде дроби.

Традиционный принцип русской орфографии заключается в том, что употребляется написание, закрепленное традицией. Традиционные написания надо запоминать.

Традиционный принцип орфографии выступает не только в тех случаях, когда фонема не может быть поставлена в сильную позицию, но и тогда, когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы. Например, зарево — зори — в безударном положении здесь тоже гиперфонема: з/о\а/ря. Выбор а или о в словах заря, зоревать определяется традицией. Гласные в корне клон-/ клан- могут быть ударными: клонится, кланяться. Выбор буквы о для безударных случаев основан на традиции: склонить, наклонение.

Традиционные написания могут соответствовать этимологии слова. Так, в словах собака, товар, сапог сохраняется древнейшее, этимологически верное написание. Слова завтрак, калач также пишутся в соответствии с традиционным принципом.

Орфография русского языка сложна. В своде "Правила русской орфографии и пунктуации" свыше 420 правил, кроме того, правописание нескольких тысяч слов не подчиняется ни одному из них.

Реальная грамотность населения и культура речи в обществе в решающей степени зависят от того, как поставлено обучение русскому языку в общеобразовательных учреждениях всех типов и видов, начиная с национальной школы.

1.2. Понятие об орфограмме. Типы орфограмм.

Для удобства работы по правописанию необходимо выделить практическую, конкретную единицу. Основной орфографической единицей служит орфограмма.

Основной орфографической единицей, принятой в современной

методике, является орфограмма.

Орфограмма — это написание, которое не устанавливается на слух.

Есть несколько определений орфограммы. Обобщая их, выделяют следующие признаки орфограммы.

— написание, требующее проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);

— наличие не менее двух возможных вариантов написания, лишь один из которых правильный.

Состав русских орфограмм следующий:

1) орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами:

а) на месте слабых позиций звуков,

б) отдельные случаи обозначения звуков в сильных позициях;

2) орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава морфем:

а) прописная буква,

б) слитно-раздельные написания,

в) перенос,

г) сокращения слов.

Следует различать теоретические и практические орфограммы. Теоретической считается такая орфограмма, которая может привести к ошибке, но на самом деле никогда не приводит к ней (бегут — бегуд).

Для проверки каждой орфограммы пишущий обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. В этом случае говорят, что имеет место орфографическое действие. В орфографическом действии выделяются две ступени:

1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);

2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижение сознаваемой цели. Для совершения орфографического действия необходимо определенное пространство, называемое

орфографическим полем. В пределах этого пространства осуществляется орфографическое действие, т.е. проверка орфограммы. Например:

1) для проверки буквы у в слове чужой достаточно сочетания, чу, т.е. минимальное орфографическое поле — две буквы, чу, которые являются традиционным написанием;

2) при проверке безударного гласного в корне слова весна минимальное пространство, необходимое для проверки (орфографическое поле), — это корень -вешн- в слове весна и проверочном вёсны;

3) при проверке безударного гласного в личном окончании глагола тает в предложении. Быстро тает снег необходимое поле для проверки — словосочетание снег тает, которое позволяет определить лицо и число глагола и, опираясь на спряжение, установить окончание;

4) при проверке заглавной буквы в слове орёл необходимым орфографическим полем является все предложение. Мы едем на экскурсию в Орёл, так как без этого непонятно, о чем идет речь.

При обучении правописанию большое значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида — свои.

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

1) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;

2) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;

3) морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Обычно принято считать, что главный признак орфограммы — это несовпадение буквы и звука, написания и произношения. Но этот признак «срабатывает» лишь в тех случаях, когда учащиеся слышат слово и одновременно видят его буквенное изображение (при списывании, при анализе написанного). В процессе письма под диктовку данный признак «не срабатывает», т.е. младший учащийся не может по всем случаям обнаружить

несовпадения звука и буквы.

Второй опознавательный признак орфограммы — это сами звуки (звукосочетания, место звуков в словах, буквы, буквосочетания), дающие наибольшее количество несовпадений, «опасные» звуки (буквы):

а) гласные о—а, и—е;

б) пары звонких и глухих согласных б—п, г—к, в—ф и т.д.;

в) сочетания жи, ши, ча, ща, чу, шу;

г) сочетания стн, сн, здн, зн (непроизносимые согласные);

д) сочетания нч, нщ;

е) согласные буквы б, г, в, д, з, ж на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки [п],[к],[ф],[т],[с],[ш];

ж) буквы я, е, ю, ё, обозначающие два звука.

В памяти учащихся накапливается набор тех звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые могут представлять собой орфограммы и привести к ошибке. Такие «опасные» сочетания запоминаются учащимися уже в период обучения грамоте.

Третий опознавательный признак орфограмм — это морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретиться в приставке, какие — в корне, какие — в окончании или на стыке морфем. Так, учащийся знает из практики, что в приставке под- вообще ничего проверять не нужно, достаточно

только убедиться, что это приставка (например, в словах подставка, подвёз), так как приставки пад- или пот- в русском языке нет.

На основе опознавательных признаков орфограмм у учащихся формируются алгоритмы орфографических действий. Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм — это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха.

Работа над второй группой опознавательных признаков в большей

степени направлена на запоминание. В процессе этой работы у учащихся развивается внимание, своего рода бдительность в отношении орфограмм.

Работая над третьей группой опознавательных признаков орфограмм, учащиеся подготавливаются к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е. в решении орфографических задач.

Описанные три группы опознавательных признаков можно считать общими для большинства орфограмм. Но кроме общих опознавательных признаков каждый тип орфограмм имеет еще и частные признаки, присущие только одному типу, иногда — группе сходных орфограмм.

Приведем характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в школе.

№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки (общие и частные)
1	Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые)	а) отсутствие ударения; б) гласные а, о, и, е; в) место в слове
2	Звонкие и глухие согласные	а) парные согласные б—п, г—к, в—ф, д—т, з—с, ж—ш; б) место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным)
3	Непроизносимые согласные	а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.; б) место в слове
4	Разделительный ь	наличие звука [Ц] после мягкого согласного, наличие гласных я, е, ю, ё
5	Разделительный ь	а) наличие звука [Ц] после согласного, наличие гласных букв е, я, ю, ё (гласных звуков [э], [а], [у], [о] после []); б) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня
6	Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок	а) наличие звуко сочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению
7	Заглавная буква в именах собственных	а) место в слове: первая буква; б) значение слова: название или имя
8	Заглавная буква в начале предложения	а) место в слове: первая буква; б) место в предложении: первое слово
9	Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, шу	наличие в слове сочетаний
10	ь на конце имен существительных после шипящих	а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж; б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский

11	Безударные окончания имен существительных	а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е—и; в) часть речи: имя существительное
12	Правописание окончаний прилагательных -ого, -его	а) наличие такого сочетания; б) их место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное
13	Правописание окончаний глаголов безударных личных	а) часть речи: глагол; б) место: в окончании слова; в) наличие знакомых окончаний ут — ют, ат—ят, отсутствие ударения; г) время глагола: настоящее или будущее

Для успешного освоения способа проверки орфограммы определенного типа надо знать:

- 1) природу данного орфографического явления, т.е. принцип, которому оно подчиняется;
- 2) орфографическое поле, необходимое для проверки;
- 3) опознавательные признаки данной орфограммы;
- 4) умения, необходимые для проверки орфограммы данного типа.

Кроме написанных 13 опознавательных признаков наиболее употребительных орфограмм могут быть выделены следующие: двойные согласные; сочетания ЧК, ЧН; разрыв слова для переноса со строки на строку; проверка двух безударных гласных в одном корне; правописание гласных и согласных в предлогах и приставках; окончание имен прилагательных в винительном и творительном падежах женского рода –ую, -юю, ою, ею; не с глаголами; правописание местоимений с предлогом; правописание глаголов в прошедшем времени. Таким образом, для успешного освоения способа проверки орфограммы определенного типа надо знать: природу данного орфографического явления, его принцип и основу проверки; опознавательные признаки данной орфограммы и возможности учащихся каждого класса по использованию этих опознавательных признаков; умения, необходимые учащимся каждого класса для успешной проверки орфограмм данного типа.

В целом, система правильного письма в средних классах характеризуется постоянным переходом от изображения звуков речи точно соответствующим им буквам – к соотнесению буквенного состава со звуковым составом и выявленного несоответствий – к нахождению орфограмм, определению их

типов, к запоминанию слов, к простейшим способам проверки – к решению орфографических задач по грамматической и словообразовательной основе.

ГЛАВА II. ВИДЫ РАБОТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

2.1. Виды работ по орфографии

Совершенствование орфографической грамотности учащихся - одна из важных задач, стоящих перед учителями. В русском письме главным разделом, который определяет ведущий принцип орфографии, является передача буквами фонемного состава слов. Именно к этому разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в средних классах.

Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач.

1. Познакомить учащихся с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма. Ввести в практику письменной речи учащихся особый способ письма-письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Учащийся должен действовать по принципу «знаю букву — пишу, не знаю - пропускаю, оставляю сигнал опасности».

2. Познакомить учащихся с орфографическим словарем, заложить основы правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос.

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп (виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т. е. решение орфографической задачи, однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму,

ученик сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Значит, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка.

К.Г. Житомирский в своей книге о правописании, вышедшей в Москве в 1915 году, показал свое отношение не к самой русской орфографии, а к орфографии в школе того времени. «На специальное обучение орфографии в низшей школе ухлопывается почти все время обучения» писал К.Г. Житомирский¹. Каждый учитель нашего XXI века может согласиться с этим утверждением XX века. Любой практикующий учитель не раз сталкивался в своей работе с бесконечными ошибками своих учеников. Это всегда обидно, досадно, порой опускаются руки. К тому же из года в год мы все чувствуем, что грамотность наших воспитанников неумолимо падает.

Абсолютного и окончательного ответа на эти вопросы мы, наверное не получим никогда, но это вовсе не означает, что поиски следует прекратить. Наоборот, сейчас они актуальны как никогда ранее. Свидетельство тому, что появление довольно большого количества книг о русской орфографии, и методике ее преподавания, как в вузе, так и в средней школе. Кстати, если с взрослыми, давно закончившими школу людьми, доведется разговориться о русском языке, то первое, что всплывает в памяти взрослого человека – это именно правила. Русский язык – значит правила. Никакой другой ассоциации термин «русский язык», не вызывает. Сами себя по отношению к правилам взрослые делят на два «вида».

Правила никогда не учил, но пишу правильно.

Правила помню наизусть, но пишу с ошибками.

Хотя следует отметить, что абсолютно грамотных людей нет.

¹Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. /Д.Н.Богоявленский –М., 1996.-С.131

Как сделать так, чтобы правила не пугали ученика школ своим количеством? Как сделать так, чтобы правила не разлетались по разным уголкам детского сознания? Кто может их объединить? Сама орфография, которая подчиняется строгим законам – принципам орфографии. Важно все изученные ребенком орфографические правила объединить в его сознании более или менее определенные группы, в соответствии с логикой языка, с законами самой русской орфографии. И так, как добиться орфографической грамотности, как предупредить ошибки?

Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти учащийся для решения орфографической задачи и которые применяются на уроках русского языка.

Увидеть орфограмму в слове.

Определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило.

Определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы.

Определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т. е. составить алгоритм задачи.

Решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму.

Написать слова в соответствии с решением задачи и сделать самопроверку.

В более обобщенном виде эти этапы представляются так: в орфографическом действии выделяют две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограмм) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). Каждому хорошо известна ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, ученики достаточно успешно справляются с заданием «вставить пропущенные буквы», но допускают ошибки на тоже правила в собственном тексте. Объяснить эту ситуацию не трудно: чтобы вставить букву, нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно

написать слово в своем тексте, им нужно сначала поставить эту задачу; т.е. найти орфограмму. Поэтому главная задача учителя – научить видеть орфограмму, научить думать при письме.

Для быстрого и безошибочного применения правил необходимо еще одно условие: надо, чтобы учащийся владел приемами умственной работы. Если ученик смог «открыть» для себя прием умственной работы, который соответствует правилу или же группе правил, он сможет применять это правило успешно. Однако «открыть» такие приемы самостоятельно могут не все, некоторым надо помочь. Можно предложить учащимся игру в «составление инструкций» из двух или трех действий для объяснения орфограммы. Такая работа помогает ученику усваивать правила более осознанно и прочно, а применять их более уверенно и успешно. Например, постановка знаков препинания в конце предложения:

1. Прочитай предложение. О ком, о чем в нем говорится?
2. Как произносится предложение?
3. Какой знак нужно поставить в конце предложения?

8. Алгоритмы-памятки. Они помогают учащимся развить навык самопроверки, например:

Проверь!

1. Не пропустил ли ты букву?
2. Правильно ли ты написал безударные гласные, парные согласные, непроверяемые согласные?

3. Не уверен — спроси у учителя! Или вот такая памятка, которая помогает учащимся правильно написать слова в предложении:

1. С какой буквы пишу слово?
2. Есть ли в слове приставка? Как приставки пишутся со словами?
3. Есть ли в слове другие орфограммы? Какие? Назови.

9. Игровые моменты, которые привлекают внимание учащихся к данной орфограмме и создают условия для мотивации учения.

Например:

1) Игра «Третий лишний». Вычеркни лишние слова.

Лес, лестница, лесничий. Смешной, смешать, смешить.

2) Игра «Назови ошибку». Выдели слова, обозначающие предметы.

Кукла, дом, море, вышла, ученик. Парта, солнце, железный, дверь, моряк.

3) Найди «опасное место». (Учитель произносит слова, а учащийся, как только услышит звук, которому при письме нельзя «доверять», хлопают в ладоши.)

Зуб, папа, лес, мягкий, поле, зима. Сосна, стол, парта, лесной, ком.

Данная работа представляет собой не всеобъемлющее описание процесса формирования орфографической зоркости учащихся, а лишь один из его методов.

На уроках русского языка в национальной школе для этих целей применяется несколько методик. Назовем некоторые:

письмо под диктовку,

определение орфограмм на слух и выделение их в тексте;

списывание текста и выделение орфограммы;

исправление деформированного текста (текста с ошибками);

письмо текста с допуском ошибок в местах орфограмм;

классификация слов в соответствии с орфограммами;

выбор слов из текста с заданной орфограммой;

постановка пропущенных букв в места орфограмм.

Причем здесь важно отметить, что это умение полезно в том случае. Если оно развито на уровне чутья. А не существует в виде развернутого способа определения орфограммы. Любому учителю известны учащийся, знающие способ работы с орфограммой (знающие правило), но допускающие большое количество ошибок. Они могут, например, поставить ударение, затем выделить корень слова, определить слабую позицию гласного, определить в какой части слова он находится, выбрать соответствующий способ проверки, выполнить его и, наконец, правильно написать букву. Только это не навык и не зоркость. При письме им их знание не помогает.

Мы считаем более эффективным другое упражнение: поиск орфограмм в "чистом" тексте. Следуя по пути индивидуализации учебного процесса, одним из важнейших условий которого считаем выбор, на разных этапах работы в предмете мы предлагаем ребенку всевозможные карточки с заданиями для индивидуальной работы. Одних учащихся привлекает сама форма материала, других - содержание текстов, а третьих - облегченность, загруженность текстов или виды заданий. Работа с карточками по выбору позволяет учителю видеть проявление индивидуальных особенностей и стилей учащихся, индивидуально учитывать объем работы, дает возможность целенаправленно отрабатывать тот материал, который необходим конкретному ученику.

Специально ставилась задача отбора текстов для карточек. Принципы подбора следующие:

Мнемонический характер текста. Это значит, что материал не только напрямую, но и на подсознательном уровне способствовал усвоению орфограмм. Он может быть насыщен родственными словами, может быть словами-антонимами или словами из одного семантического поля (например, для правописания гласного в названиях птиц "воробьи, вороны, сороки, соловьи", текст о том, как эти птицы покупали очки и теперь они "в очках" - О-О).

Тексты должны быть привлекательны по содержанию. Это могут быть тексты юмористического плана, "истории" о правописании, тематика, интересная учащимся данного возраста (о животных, космосе и др.). тематика интересная учащимся данного класса.

Такое разнообразие в выборе карточек с заданиями необходимо для создания условия включения в работу как можно большего числа учащихся с самыми разными способами реагирования на учебный материал.

Однако все эти виды карточек имеют существенный недостаток. Они требуют непосредственного участия учителя в работе ученика. Выполнив задание, учащийся вынужден ждать, когда учитель проверит и оценит. Иначе смысл в чем? Но этот этап почти всегда отдален по времени, да к тому же, в

силу возрастных особенностей психологически учащийся относится к первой части работы с карточкой как к самодостаточной. Он был поглощен интересным для него делом и, выполнив его, испытывает полное удовлетворение. Он даже может избегать проверки и оценивания. Сделанные в такой момент с чужой стороны, они действуют разрушающе. Особенно это заметно учителю, когда учащийся получают свои рабочие тетради после проверки. Они, открыв тетрадь, реагируют на наличие отметки, на наличие записи, но почти не обращают внимания на их содержание. Какой учитель не восклицал в отчаянии: "Я ведь тебе каждый день это исправляю (пишу)!"

Карточки позволяют преодолеть эту трудность, а также они позволяют: развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами; самостоятельно проверить результат работы; видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия; если же учащийся не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность "подглядеть" их.

На короткое время, приложив проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки-самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся учащихся. Для учащихся, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки...

Формирование орфографической зоркости на основе морфологического принципа не предполагает обсуждения, почему пишется так, а не иначе. Аргумент один: "Есть такое правило!" Например: "В русском языке есть приставка "с" - приставки "з" не бывает". Почему так, а не иначе, не поясняется. Вывод: теория правописания, которая предполагает выбор между устной и письменной формами русского языка по формуле Буква-Звук, затрудняет решение целого ряда орфографических задач и тем самым, на наш взгляд, не способствует формированию орфографической зоркости. Обозначение на письме звуков сильных позиций фонем проходит две ступени: от звука, представляющего фонему в сильной позиции, к букве. Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, мы проходим три ступени: от звука

слабой позиции к нахождению фонемы сильной позиции, а от нее - к букве (по правилам, установленным для сильных позиций).

Возьмем три ведущих правила нашей орфографии. Первое - безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова. Второе правило - "сомнительные" согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными. Третье правило - мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова. Все эти три правила по сути своей идентичны: "Они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции".¹ Самое ценное, на наш взгляд, то, что показать учащимся в самом общем виде основной закон русского письма можно еще до того, как он научится членить слова по составу и начнет изучать грамматику.

Следующий плюс в пользу фонематического принципа заключается в том, что у учащихся возникают необходимые мотивы для изучения правил в ситуации "орфографического затруднения". Например, прежде чем начать работу над правилом правописания безударных падежных окончаний имен существительных, я задаю ребятам вопрос: как узнать, какой буквой обозначить безударный гласный звук [и]?

Например: на сту[л'и] и от пу[л'и]. К этому времени всеобщий способ решения орфографических задач учащимся уже известен, остается проверить его действие на данной конкретной орфограмме: на сту[л'и] - II склонение - на столЕ, значит - на стулЕ, но от пу[л'и] - III склонение - от ржИ, значит - от пулИ. Таким образом, ребята приходят к выводу, что по звучанию однозначно установить букву в безударном падежном окончании невозможно. Отсюда видно, уважаемые коллеги, что мы имеем большие возможности для создания у учащихся необходимой учебной мотивации в формировании орфографической зоркости, при этом не только ставили перед ними

¹ Львов М.Р. и др.. Методика обучения русскому языку в средних классах/М.Р. Львов , Т.Г. Рамзаева ,. Светловская –М.: Просвещение, 1987-.С.187

орфографические задачи, но и фонематический подход вооружил их общим способом их решения. Действительно, если проанализируем вместе с вами действия, которые выполняются, руководствуясь тремя важнейшими правилами правописания, то увидим, что они представляют собой последовательность одних и тех же операций: 1) выделение орфограммы (нахождение звука в слабой позиции); 2) выяснение, в какой части слова находится данная орфограмма; 3) подбор других слов, имеющих в своем составе ту же морфему; 4) выделение среди подобранных слогов того, в котором нужный звук находится в сильной позиции; 5) обозначение звука в слабой позиции той же буквой, которой обозначается звук в сильной позиции. Конечно, этот алгоритм решения орфографических задач регулирует написание не всех абсолютно орфограмм, т.к. общеизвестно, что в русском языке есть написания, противоречащие основному принципу, однако все эти отступления, по подсчетам ученых, составляют не более 5% написаний. Кроме того, все они не входят в состав базовых орфографических навыков, которые должны быть сформированы в среднем звене. Зато, опираясь на основной закон правописания, ученики всегда и в среднем, и в старшем звене будут иметь точку отсчета, позволяющую определять место каждой орфограммы в системе правописания и анализировать данный способ решения орфографической задачи.

В связи с тем, что ошибки на безударную гласную связаны не столько с незнанием правила, сколько неумением практически разобраться в звуковом составе слова, на самых первых ступенях обучения стараюсь развивать у учащихся внимание к слогу-звуковой структуре слова, к соответствию (несоответствию) буквы звукам, развиваю языковое чутье и фонематический слух.

Для этого использую звуковой анализ слова, который проводится в следующем порядке. Например, предлагаю учащимся построить для слова "лента" звуковой домик, поместив каждый звук в свою комнату.

Учитель. Скажите слово "ЛЕНТА" хором и послушайте его.

Учащийся. [Л'Энта]

Учитель. Назовите ударный слог.

Учащийся. [Л'Эн]

Учитель. Произнесите слово по слогам.

учащийся. [Л'ЭН - ТА]

Учитель. А теперь давайте построим звуковой домик для слова "лента".

Выделите первый звук в слове.

Учащийся. [л'л'л'л'энта]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Учащийся. Это звук [Л']; он согласный, мягкий, звонкий.

Учитель. Как обозначим этот звук? Покажите.

(Учащийся показывают зеленый квадрат, учитель выставляет на наборное полотно такой же).

Учитель. Вот в этой комнате и будет жить [Л']. Протяните второй звук этого слова. Учащийся. [лэээн - та]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его. Учащийся. Звук [Э] - гласный, ударный. Учитель. Как мы его обозначим? (Учащийся показывают красный квадрат).

Учитель. Прочитайте, что получилось? Какие звуки слились и образовали слияние?

Учащийся. [Л'] и [Э]

Учитель. Назовите это слияние.

Учащийся. [Л'Э]

Учитель. Звукам скучно стало жить каждому в отдельной комнате, и некоторые из них стали объединяться и жить вместе. Покажите, какую картинку из двух комнат мы построим этим звукам.

При введении понятия "слияние" появилась реальная возможность продемонстрировать ученикам, что два звука именно "сливаются", происходит "проникновение" одного в другой. С этой целью при объяснении учащимся **структуры слога /СГ/** к карточке, символизирующей согласный звук (с

диагональной прорезью), придвигаем, справа другую карточку - красного цвета, символизирующую гласный звук; карточки сближались, и на глазах учеников красный квадрат вдвигался в прорезь левого квадрата.

Модель "слияния" СГ приобретает вид квадрата, образованного из двух треугольников.

В чем преимущество этой модели?

1. На протяжении всего периода обучения учащихся грамоте сохраняется единообразное обозначение любого звука в виде квадрата.

2. Появилась возможность показать ученикам, а затем предоставить им возможность самим осмысленно конструировать модель "слияния" (в виде двух треугольников, получившихся при частичном совмещении двух квадратов), символизирующую проникновение одного звука в другой, наложение их артикуляций.

Учитель. Протяните третий звук этого слова.

Учащийся. [ЛЭН - н - Н - ТА]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Учащийся. Звук [Н] - согласный, твердый, звонкий.

Учитель. Как мы его обозначим? (Учащийся показывают синий квадрат).

Учитель. Протяните четвертый звук этого слова. Учащийся. [Л ' ЭН - Т - Т - ТА] Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Учащийся. Звук [Т] – согласный, твердый, глухой. Учитель. Как обозначим этот звук? Покажите. (Учащийся показывают синий квадрат).

Учитель. Протяните пятый звук в полном слове. Учащийся. [Л ' ЭНТА - А - А] Учитель. Назовите и охарактеризуйте его. Учащийся. Звук [А] - гласный, безударный.

Учитель. Как мы его обозначим? (Учащийся показывают красный квадрат).

Учитель. Прочитайте, что получилось. Какие звуки слились и образовали слияние? Учащийся. [Т] и [А]

Учитель. Покажите, какую квартиру из двух комнат мы построим этим

звукам.

Покажите, какой домик для слова "лента" получился. Покажите границы слогов.

Учитель. А теперь проверим, получилось ли слово. Прочитайте его по схеме.

Учащийся. [Л / ЭНТА]

Учитель. Молодцы! Хороший домик мы построили.

Постоянно на уроках применяю звуковой анализ как специальный тип упражнений со слоگو-звуковой структурой слова, используя графические схемы-модели. Вот несколько видов упражнений.

Игра "Кто больше придумает слов?"

Дается схема, например:

Нужно подобрать соответствующие ей слова

Определите, какое из названных слов записано:

СОК, ЗНАК, ЛОСЬ, СЕЛ

3. Игра "Рассели своих друзей" (на наборном полотне в виде домика выставляются схемы слов). Учащийся отгадывают, кто в домике живет.

[і ош]

[за і ьщ]

[мг эдвг этг]

4. Какие буквы обозначают два звука? (Ноет, поест, поезд, льют).

5. Выпишите слова, которые начинаются с гласных.

(Аист, белка, иволга, попугай, страус, антилопа, ежи).

6. Проговорите слово с ударением, как слышите; про говорите, как пишете.

При изучении темы: "Гласные звуки и буквы, их обозначения" выполняем с учащимися следующие упражнения:

1. Назовите гласные звуки. Сколько гласных букв? Запишите их.

2. Я называю гласные и согласные звуки, а вы произнесите их. Покажите букву, обозначающую гласный звук, с помощью круга.

3. Запишите буквы, обозначающие два звука.

4. Сколько гласных звуков в слове "КАТЯ"? Назовите их. Какими буквами их надо обозначить на письме?

5. Произношу слияние (слово), а вы обозначьте на письме только гласные, которые входят в него.

6. Сравните слияние "ТА - ТЯ".

7. Какое слияние получится, если произнести звук [Л] и звук [А].

В каждом случае ученик, прежде чем выполнить упражнение, произносит звук, слияние или слово, заданное учителем.

Во 2-м, 3-м, 4-ом классах проводим фонетико-орфографический разбор. Ученики рассуждают так:

слово "вырубка". В нем есть три слога [вы - руп - кь], [выыы] - первый слог ударный;

в -[в] - согласный, твердый, звонкий (парный), перед гласным - в сильной позиции, обозначается буквой "вэ";

ы -[ы] - гласный, под ударением - в сильной позиции, можно писать букву "ы";

р -[р] - согласный, твердый, звонкий, перед гласным - в сильной позиции, обозначается буквой "эр";

у -[у] - гласный, без ударения - в слабой позиции, но не "опасный" - не О, А, Э, И, пишу "у";

б -[п]?- согласный, твердый, глухой, перед парным глухим согласным [к] - в слабой позиции, он может быть обозначен буквами П и Б, поэтому ставлю "?" (это орфограмма);

к -[к] - согласный, твердый, глухой, перед гласным - позиция сильная, пишу букву "ка";

? [а] ? - гласный, безударный - позиция слабая, сразу писать нельзя, ставлю "?" (это орфограмма).

Ищу буквы - орфограммы.

Первая - в корне. Ищу однокоренное слово, чтобы согласный в этом слове

оказался перед гласным (или перед л, м, н, р, в) / рубить, рублю/. Значит, нужно писать букву "бэ".

Вторая орфограмма - в окончании. Слово "вырубка" - существительное 1-го склонения, подставляю слово 1-го склонения с ударным окончанием - "рука" ("лиса", "страна").

Следовательно, нужно писать букву "а".

Для повышения грамотности используют прием списывания, который разработан группой психологов под руководством В.В. Репкина и П.С. Жедек. Для того чтобы данная работа принесла желаемый результат, во-первых, она должна проводиться ежедневно, желательно на протяжении всей школы, во-вторых, должен жестко соблюдаться сам алгоритм письма, так как каждый шаг имеет определенную смысловую нагрузку и не может быть выкинут из списка. Только полное воспроизведение алгоритма гарантирует успех.

В классе алгоритм списывания составляется с учащимися коллективно и размещается рядом с доской. Каждый ученик получает дополнительно карточку, на которой записан весь порядок действия при списывании.

Памятка.

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Выдели орфограммы в списываемом тексте.
4. Прочитай предложение так, как оно написано.
5. Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговорил последние два раза.
7. Проверь написанное:
 - а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;
 - б) подчеркни орфограммы в написанном;
 - в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Какографические упражнения

В практике своей работы использую какографические упражнения,

которые предусматривают исправление учениками умышленно допущенных в текстах ошибочных написаний.

Работа над ошибками

Начиная с младшего класса, при проверке любой работы ошибки в словах на пройденные правила не исправляю, вместо этого ставлю на полях палочку (у более слабых учеников – номер орфограммы), а в конце работы – вместо отметки точку. Ученик, получив работу без отметки, принимается за поиск ошибок в той строке, где на полях поставлена палочка (или номер орфограммы).

Затем слово, в котором была допущена ошибка, ученик выписывает внизу под работой и выполняет работу над ошибками в соответствии с "Памяткой" (в списке орфограмм с номерами дается способ ее объяснения и проверки).

После того, как выполнена работа над ошибками, выставляется отметка.

Каждый раз, работая с "Памяткой", ученик видит перед собой список изученных орфограмм, знает способ исправления ошибок. Все это способствует лучшему запоминанию орфограмм и повышению орфографической грамотности

Диктант с постукиванием.

Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносит слово с орфограммой. Это постукивание заставляет ученика думать.

Выборочный диктант, самодиктант, взаимодиктант

Проводим на уроках выборочный диктант, когда учащийся по заданию учителя отбирают для записи соответствующие определенному заданию части текста. Выборочный диктант в сравнении с другими видами диктовки ценен тем, что он исключает возможность механической записи, позволяет давать очень сконцентрировано насыщенный изучаемыми орфограммами материал, способствует лучшему восприятию и запоминанию написания слов.

Особое место в ряду диктантов занимают самодиктанты, взаимодиктанты и графические диктанты.

Самодиктант – это вид диктанта, при котором:

1. Текст перед записью зрительно воспринимается учащимися, их внимание фиксируется на изучаемой орфограмме, ученики объясняют условия выбора слов с данной орфограммой, по окончании подобной работы ученики диктуют себе по памяти текст, а затем сверяют свою запись с образцом;

2. Проводится домашняя подготовка: нахождение и выписывание в рабочую тетрадь из изучаемого на уроках чтения художественного произведения 3 – 5 слов с данной орфограммой. После выписывания искомым слов с орфограммой проводится графическое обозначение условий ее выбора, подбор (при необходимости) проверочных слов к данным, затем – самоподготовка и сравнение своей записи с исходной.

Взаимодиктант проводится после подготовки, описанной для самодиктанта:

1. В парах с взаимопроверкой при использовании образца;

2. Одним из учащихся, который диктует классу отобранные им дома из книги для чтения слова; после записи происходит комментирование записанного несколькими учениками (их число соответствует количеству записанных слов), далее работы сдаются на проверку учителю.

2.2.Формирование орфографической зоркости

Работу над орфографической грамотностью следует начинать с орфографической зоркости учащихся. Важно, прежде всего, научить учащихся ставить перед собой орфографический задачи, а затем уже постепенно учить их решению.

Орфографическая зоркость – умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях, которые предназначены для записи или уже записаны, орфограммы, а также быстро определить их типы. Отсутствие орфографической зоркости Или ее слабое развитие являются одной из главных причин допускаемых учащимися ошибок.

Орфографическая зоркость опирается и на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных диктантов, разных видов списывания. Зоркость требует развитого внимания: учащийся должен видеть все буквы в слове.

Всех волнует один вопрос: как сформировать у учеников орфографическую зоркость? Старая проблема: учащийся как будто знает правило, приводят примеры слов и предложений, иллюстрирующие правило, выполняют правильно упражнения, но в диктантах нарушают эти правила, а при самостоятельной работе не умеют орфографически правильно оформлять свои мысли. В чем причина такого явления? Правила в учебниках русского языка предстают перед учащимся хаотичным набором разрозненных предписаний. И главное, что требуется от школьника в традиционном подходе, - это запомнить множество правил, а далее - еще большее число исключений.

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, а какой позиции он стоит¹.

Буква – фонема – звук. Что их объединяет? Привычная формула: буква означает звук. Все здесь на первый взгляд кажется верным. Но на самом деле это не так. На самом деле буква в русском языке обозначает вовсе не звук, а фонему. Таков закон русской орфографии. Это не модное изобретение ученых, а закономерность русского языка.

Буква означает фонему. Только так. Если бы буква в русском языке обозначала звук, мы бы писали «дуп», и «сава». Случаи типа «дом» и «сон» лишь свидетельствуют о счастливом совпадении фонемы и звука. Фонема живет в определенной позиции и в определенной морфеме. И то, и другое нельзя обойти при освоении орфографии в средних классах. Обычно младший учащийся думает, что проверять надо только тогда, когда звук и буква на

¹ Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. –2002- №2- С.56

конце слова расходятся, например, слово « лев» проверять надо, а слово «жираф» нет, потому что второе пишется так, как слышится. «Ушная работа» вместо работы головой. Русская орфография не фонетическая, а фонематическая. Проверка нужна в обоих случаях.

Обострению орфографической зоркости способствует прием "Секрет письма зеленой пастой", с помощью которого учащийся оформляют письменные работы в тетрадях: как только появляется правило – начинает работать зеленая паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зеленый свет "зажигается" в тетрадях учеников.

Возможные психологические причины незрелости орфографической зоркости: низкий уровень развития произвольности внимания, несформированность приёмов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу), низкий уровень объёма и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти.

В наших учебниках для национальной школы нет термина, фонема; вместо него используется привычный и понятный малышу термин «звук» . Для того чтобы учащийся освоил законы орфографии как систему правил, обязательно вводится термин « позиция». Сам термин нужно вводить во втором классе, однако подготовка к освоению понятия «позиция» как положение (место) звука в слове в окружении соседей – других звуков – начинается вводить с первого класса. Само слово позиция для школьника не является трудным: он легко соотносит его со словом поза, вспоминает позиции, например в балете. Другое дело – сильная и слабая позиция. Это именно те понятия, которые способны сыграть объединяющую роль изучения орфографических правил в национальной школе.

Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок учеников. Поэтому учащийся должен видеть слабую позицию – ведь именно здесь требуется проверка. В сильной позиции проверять нечего – фонемы там прекрасно различаются, не смешиваются.

Слово позиция помогает избежать многих описательных, длинных

определений. Таких как: «ошибка опасное место» или «место, где можно допустить ошибку».

Представление о лингвистической позиции (без терминов) формируется у учащихся на основе семантики прилагательных сильных и слабых.

Задание: Сильный и слабый.

Сравни кота и маленького котенка. Кто сильный? Кто слабый?

Сравни выделенные гласные буквы в словах кОт и кОтенок.

Гласные буквы одинаковые.

Гласные буквы разные.

Помоги слабому!

В слове кОт гласный под ударением – сильный.

В слове кОтенок гласный безударный – слабый.

Ударная буква О в слове «кот» под ударением помогает правильно написать безударную букву в слове «котенок».

Когда учащийся сравнивает слабого котенка и сильного кота – он осваивает нечто иное, как сильную и слабую позицию фонемы и сам фонематический принцип русской орфографии: переводит слабую позицию в сильную. Безударную гласную в корне слова котенок проверяет сильной позицией – ударным гласным в корне кот.

Во втором классе вводится термин «позиция», «сильная позиция», «слабая позиция» применительно к орфограммам в корне слова. Например: в слове еж звук [ш] стоит на конце слова – в слабой позиции. В слове ежи звук [ж] стоит перед гласным - в сильной позиции. Буква [и] в слове ежи помогает написать букву [ж] в слове еж. Ежи проверочное слово.

У разных, казалось бы, правил (проверяемые безударные гласные, парные глухие и звонкие согласные) учащийся обнаруживают сходство: буква обозначает то, что в сильной позиции (фонему). Проверка – общая для обоих правил: слабую позицию проверяют сильной.

В седьмом классе понятие сильной и слабой позиции переносится, во-первых, на другие орфографические правила, подчиняющиеся основному

фонематическому принципу русской орфографии: правописанию парных звонких и глухих согласных перед шумными согласными, правописание непроизносимых согласных; во-вторых, связывается с морфемной структурой слова: корнем, приставкой, суффиксом и окончанием.

НАПРИМЕР:

поставь ударение. подпись – п.дпиши запись – з.пиши пропись – пр.пиши.

Как пишутся гласные под ударением и без ударения?

Одинаково.

По-разному.

Объяснение.

Гласные в приставке можно проверять ударением как в корне. Это одна орфограмма.

ЗАДАНИЕ. Найти слова с приставкой.

С . рвал лопух. Сорванный или сорвала?

П . слал письмо. Посланный или послала?

П .рвал рубашку. Порванный или порвал?

Ученику, важно понимать, какие правила орфографии «дружат» с корнем, какие с приставкой или суффиксом, а какие с окончанием. Такие «семейные союзы» позволяют объединить многие, на первый взгляд, разнородные правила. Но еще важнее объединить правила по общности их принципиальной сущности – по принадлежности к основному фонематическому принципу орфографии. Это не обозначает теоретического объединения правил, а понимания учащихся общей для всех правил операции проверки: от буквы-загадки к букве-отгадке и все в порядке! От слабой позиции к сильной и ошибка исчезнет.

Для того, чтобы ученик мог научиться сам находить и в последующем применять правила, составляется памятка, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм. Эта памятка называется «Какие буквы нельзя писать на слух». Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и

одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками». Владение этим умением означает избавление ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если он не знает, какую писать.

Овладеть письмом с пропусками непросто. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций.

Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, учащимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование

Но в русском языке много слов с безударными гласными. Пример: лицо.

Поскольку на первоначальном этапе учащийся не знает правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) записываю слово с пропуском;
- 3) делаю выбор (вписываю букву зеленой пастой):л цо - л-цо.

Здесь есть выбор букв — значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки - орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости-звонкости, то они не представляют опасности при письме, если стоят:

- 1) перед гласными (сады);
- 2) перед непарными звонкими [л], [л'], [м], [м], [н], [н'], [р], [р'], [и] (степной);
- 3) перед [в], [в'] (буква).

В этих случаях парные согласные стоят в сильной позиции. Пишем не со-

мневаясь. А вот орфограммами буквы являются в следующих случаях:

1) на конце слов (гриб, дуб);

2) перед другими согласными, кроме непарных звонких и [в], [в']. Здесь

парные стоят в слабой позиции:

Ла..ки

Рабочая схема — та же:

1) определяю ударный слог;

2) пропускаю орфограмму;

3) выбираю букву.

В этот период обучения важно, чтобы учащийся видели все имеющиеся в слове орфограммы. Если знаешь ответ - пиши, нет - оставляй пропуск или делай выбор букв. Так я провожу работу на первом этапе знакомства с безударными гласными и парными согласными.

Далее ведется работа с однокоренными словами. Вместе с учащимися делается вывод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней.

На этом этапе работы учащиеся четко уясняют: чтобы решить орфографическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого надо применить правило.

Учащимся даются способы проверки для каждой части речи. Прежде чем подобрать способ проверки, учащийся должны определить, к какой группе относится слово, а потом выбрать нужное правило.

1. Если слово называет предмет, нужно:

— изменить проверяемое слово:

ед. ч. - мн. ч. (доска — доски) кто? что? (ед. ч., мн. ч.) (в волнах — волны)
много кого? чего? (кружка — кружек};

- подобрать к нему однокоренное слово (бегун ~ бег).

2. Если слово называет действие, можно применить следующие способы проверки:

- изменить проверяемое слово по вопросам:

что (с)делает? (плясал — пляшет)

что (с)делал?

что (с)делаю?

что (с)делали?

что (с)делать? (бежать — сбегать);

— подобрать однокоренное слово, которое отвечает на вопрос что? (насорил - сор).

3. Если слово называет признак, нужно:

- изменить слово по вопросам:

каков? (узкий — узок);

— подобрать однокоренное слово (крепкий - крепенький).

Изучив все способы проверки, учащиеся легко ориентируются в нахождении проверочных слов. Особое внимание уделяю значению слова. От значения слова — к правильной букве. Если формировать у учащихся привычку задумываться над каждым словом, над его значением, то это повышает их грамотность. Пример:

храбрец — от слова храбрый,

кофейник — от слова кофе,

писатель — от слова пишет

(а пт_нец - от слова птенчик или птица?).

Даю задания с ловушками:

п_ляны - пыль,

т_щить (сумки) - тощий,

сл_зает с дерева — слезы,

обл_зать ложку — лез.

Учащийся высказывают свои точки зрения, объясняют, доказывают. Верно определили значение слова ошибки не будет. Далее учащийся знакомятся с непроизносимыми согласными. Тема звучит так: «Выбор букв для опасных сочетаний звуков». Вот эти опасные сочетания: [сн] [зн] [ств] [рц]

[сн'] [зн>] [нц] (чудесный, звёздный, здравствуй. грустный, солнце, сердце). До сознания учащихся доводится, что произносимый звук может быть только в тех словах, где есть опасные сочетания. Чтобы узнать, надо писать букву или нет, надо воспользоваться одним из способов проверки корней и подобрать проверочное слово. Если в проверочном слове появился произносимый согласный звук - надо писать букву, если не появился - значит, и буквы в этом слове быть не должно. Пример:

чудесный

- 1) обозначает признак предмета,
- 2) каков? (чудесен).

Когда изучены главные опасности письма и все правила проверки орфограмм, то нельзя оставлять «окошки» в корнях слов. Это считается ошибкой.

Конечно, при такой организации работы на выполнение заданий уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка определять орфограммы алгоритм выполнения постепенно совершенствуется. Надо понять, что смысл русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А орфография - это строгая наука, а не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Итак, в настоящее время в отечественной науке сложилось два направления в истолковании основного, ведущего принципа русской орфографии: морфологический и фонематический, о котором упоминалось выше.

Традиционная методика разработана в русле морфологического направления, которое ориентировано непосредственно на письмо, на определение буквенного состава слов. Анализ имеет целью выявление способов письменного обозначения фонем в разных фонетических условиях: для гласных ударных – безударных, согласных перед гласными и в других позициях. В центре внимания явления самого письма, закрепляющего

различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое (дом), посредством графики (мел), посредством орфографии (вода). Определение написания реализуется по схеме: орфограмма – морфема – буква

Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования (практически, до или без теории), обогащению словаря - ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова. Руководствуясь данным принципом, важно установить факт совпадения/несовпадения буквенного и звукового состава слова. А для этого есть только один путь: сравнение уже известного написания с его звучанием, т.е. путь от буквы к звуку. Но если ответ задачи (как пишется слово) известен до ее решения, у ученика не возникает объективной потребности в обращении к правилам правописания, ему остается только "подгонять" решение задачи под ее ответ, что и делают некоторые учащиеся: называют в качестве проверочного любое слово, лишь бы в нем была уже известная им буква. В этом случае орфограммы в местах совпадения звучания и написания большинство пишущих вообще исключают из числа букв, которые нужно проверять. Между тем орфограммы (и ошибки!) возможны как в случаях совпадения звучания и написания (посадил - "посодил"), так и в местах их расхождения (мостовая - "маставая").

Кроме того, если анализ ведется в направлении от буквы к звуку, фонетический разбор утрачивает связь с обучением правописанию.

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что он позволяет воспроизвести в обучении последовательность действий, которые выполняет человек, впервые записывающий услышанное слово. Поскольку письмо есть не что иное, как кодирование устной речи, пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме. Как утверждают представители Московской фонологической школы, звуки "как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших

незнаковых единиц языка – фонем"¹.

Что же даёт обучение на фонемной основе для методики обучения орфографии? Прежде всего, фонематический принцип не просто позволяет установить связь между отдельными правилами правописания, но вскрывает их общую природу, их основания.

Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил. П.С. Жедек описывает три ведущих правила, на которых базируется наша орфография:

Безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: домашний – дом, на стуле – на столе, заботливый – счастливый.

"Сомнительные" согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и В): друг – друга, просьба – просить.

Мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твёрдыми согласными или на конце слова: зонтик – зонт, бросьте – брось.

Все три правила по своей сути идентичны: они учат проверять фонемы её основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции.

Принципиально важно, что показать учащимся в самом общем виде основной закон русского правописания можно ещё до того, как они учатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Причём учащиеся для этого владеют той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение русскому языку по любой программе. А по мере того, как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, приставке, окончанию и т.д.

¹ Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. –2002- №2-С.69

Исходя из фонематического принципа в понимании ведущей закономерности русского правописания, можно знакомить учащихся с каждым новым правописанием в ситуации "орфографического затруднения", под которой понимается обстоятельство, при котором у ученика возникает потребность в знании правила правописания, чтобы выбрать письменный знак. Так, например, прежде чем ввести правило правописания "сомнительных" согласных, учитель предлагает написать по слуху слово "прут". Вывод о том, что возможны две различные буквы ("д" и "т"), подводит к заключению, что по глухому парному согласному звуку "т" на конце слова невозможно выбрать букву. Букву надо выбирать по звуку, который в этом слове произносится перед гласным (по сильной позиции): пруды, прутики.

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

Таким образом, руководствуясь фонемным принципом, получаем большие возможности для создания у учащихся необходимой учебной мотивации в обучении правописанию, и при этом не только ставим перед учащимися орфографические задачи, но и вооружаем общим способом их решения.

Ориентация на фонематический принцип коренным образом перестраивает содержание обучения правописанию. На школу в этом случае возлагаются ответнейшие задачи: во-первых, обеспечить формирование подлинной орфографической зоркости (вооружить учащихся знанием признаков, по которым можно находить большую часть орфограмм, независимо от того, знают ли они соответствующее правило); во-вторых, подвести учащихся к осознанию общей природы орфографических правил и единого порядка действий по правилу (нахождение сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова. Именно на среднем этапе эти базовые орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы

впоследствии их можно было развивать, а не перестраивать.

Учащихся надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Однако учитель нередко пропускает целый этап в обучении учащихся, именно тот, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограмм:

1. Несовпадение буквы и звука.

2. Звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (опасные звуки).

Необходимо как можно раньше научить учащихся замечать в словах такие "опасные" звуки (буквы), такие позиции в словах, такие пары звуков:

-гласные - а, о, и, е;

пары звонких и глухих согласных;

сочетания: жи-ши, ча-ща, чу-щу;

сочетания: стн-сн, здн-зн, в которых могут встретиться непроизносимые согласные;

согласные п, к, ф, т, с, ш на конце слова, которые могут оказаться слабыми позициями фонем б, г, в, д, з,

повышенное внимание должно обращаться на буквы я, е, е, ю;

мягкие согласные (особенно "л" мягкое) также относятся к числу "опасных";

"опасными позициями" в слове следует считать окончание, стык приставки и корня и многое другое.

3. Морфемы: корень, приставка, суффикс, окончание; соединительные гласные в сложных словах; возвратная частица ся (сь). Сочетание морфем - две приставки, 2-3 суффикса. Осознав в слове разные морфемы, ученик целенаправленно ищет орфограмму, так как уже заранее знает, какие именно трудности (орфограммы) могут встретиться в приставке, корне, окончании, какие - на стыке морфем.

Так, учащиеся 5-7 классов уже знают из практики, что в приставке вообще ничего проверять не нужно - достаточно только убедиться, что "под-"

- это приставка, а не начало корня (подвез), так как приставок "пад - " и "пот - " в русском языке нет.

Опознав в слове корень, учащийся уже знает, что в корне весьма вероятны безударные гласные, возможны звонкие/глухие согласные, и что их надо проверять путем подбора родственных слов или путем изменения формы слова.

Опознав сочетание морфем (приставки и корня), ученик ожидает такие орфографические трудности, как двойные согласные (ссыпал, оттянул); необходимость проверки звонких и глухих согласных на стыке морфем (отдохнул).

Знания типов орфограмм и элементарный опыт их определения помогает ученику в отыскивании орфограммы, придают поиску определенность.

С точки зрения фонематической концепции русского правописания, орфографическая зоркость – это умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Приведем примеры упражнений, необходимых для формирования орфографической зоркости:

Ежедневно заниматься звуковым анализом, независимо от количества читающих учащихся в классе, постоянно показывать образец анализа звучащего слова (аксиома – что в опыте ребёнка нет, надо дать этому образец), использовать способ протяжного интонирования звука в целом слове: с-с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-р, на первом этапе предъявлять готовую модель для самоконтроля, приём трансформации (если закрою первую букву, какое слово получится?) , при звуковом анализе ребёнка не торопить, не делать за него. Класс в это время может работать в паре со своими модельками (кинестетически прочувствовать), подбор слов к звуковым моделям,

использовать задания ловушки (сколько звуков в слове “два”?; какое слово длиннее: час или минута?; мне кажется, что все звуки в слове “вата” мягкие?

Игровые приёмы: “Найди одинаковый звук”, “Определи место звука в слове”, “ Найди предметы с заданным звуком”, “ Шифровальщики” с пропусками "опасных" мест сразу по слуху.

"Найди опасное место".

Учитель произносит слова, а учащийся должны хлопнуть в ладошки, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять. Но прежде они вспоминают, как его найти. Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то существует и "опасное место".

"Светофор".

Ученики должны показать красный сигнал светофора или зажечь красный огонёк, как только найдут "опасное место".

“ Зажги маячок”

Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются “опасные места”

Знаете, какой самый распространенный вид упражнения по русскому языку? Конечно - “Вставьте пропущенную букву”. На наш взгляд, малополезный способ работы в плане развития орфографической зоркости и формирования навыка грамотного письма. Основная работа здесь уже выполнена, “зоркость” кем-то уже проявлена, т.е., место, где может быть допущена ошибка, найдено и “подказано”. При такой работе овладение орфографической зоркостью возможно лишь на уровне произвольного (а часто и специального) запоминания слов с орфограммами. А ведь пишущему следует самому обнаруживать места орфограмм. Умение это делать - и есть орфографическая зоркость.

Мы считаем более эффективным другое упражнение: поиск орфограмм в “чистом” тексте.

Предлагаемые карточки позволяют преодолеть эту трудность, а также они позволяют:

-развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами;

-самостоятельно проверить результат работы;

-видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия;

-если же учащийся не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность “подглядеть” их. На короткое время приложив проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки-самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся учащихся. Для учащихся, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки.

Карточка состоит из текста, в котором следует выделить слова с заданной орфограммой и ключа. Карточка-ключ - это карточка без текста. Но с вырезанными окошками на местах, соответствующих словам с орфограммами. Они-то и обнаруживаются при наложении ключа на текст.

Для работы по формированию орфографической зоркости на втором этапе тексты составляются так, чтобы с ними можно было работать по поводу разных орфограмм. В этом случае к одной карточке-тексту прилагается две - три проверочных карточки.

Орфографическое чтение.

Необходимо в национальной школе развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Автором разработана система тренировки орфографической зоркости.

Если ежедневно на каждом уроке по русскому языку отводить по 5-7 минут для орфографического чтения, это принесет хороший результат (задачи, правила, специально подобранные тексты, столбики слов, словосочетаний, в парах, по памятке, по упражнению и т.д.)

Комментированное письмо с указанием орфограмм

При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Комментирование — это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в

процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму.

Письмо с проговариванием

Письмо с проговариванием обеспечивает большой объем написанного, аккуратность, красивое письмо, практически полное отсутствие ошибок. Письмо с проговариванием объединяет весь класс, постепенно все ребята начинают работать в хорошем темпе. Вначале проговаривать может учитель, затем сильные ученики, потом в работу включаются и средние, и слабые учащиеся. Проговаривание – своего рода предупреждение ошибок. И если ученик вдруг проговорил слово с ошибкой, то класс и учитель вовремя предотвратят беду, т.е. не дадут зафиксировать эту ошибку на письме.

Зрительный диктант

Считаю весьма эффективным средством повышения орфографической грамотности учащихся зрительный диктант, цель которого – предупреждение ошибок.

На доске записывается несколько предложений или текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются (можно провести орфографическое чтение всех предложений).

Затем учащимся предлагается "сфотографировать" отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрыть глаза и написать). Текст на время закрывается, и учащийся еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова. В случае необходимости текст открывается снова. Класс настроен написать текст без ошибок. Попутно оттачивая зрительную память. Но если вдруг ученик засомневается в написании какого-то слова, то он все равно имеет право поставить точку на месте сомнительной буквы.

Диктант “Проверяю себя”

Выполняя этот диктант, учащиеся могут спрашивать у учителя, как

пишется то, или иное слово. Но беда в том, что на первых порах слабые ученики ничего не спрашивают и допускают при этом большое количество ошибок, - это негативная сторона диктанта "Проверяю себя". Поэтому важно как можно раньше вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм.

Первое и главное достоинство диктанта "Проверяю себя" состоит в том, что учащийся начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, мы им даем возможность писать без ошибок, предупреждать их.

Этот диктант позволяет писать часто и много, а ошибок делать мало или не делать вовсе: орфографический навык совершенствуется и укрепляется.

Специально организованное списывание

Во время обучающего диктанта, творческой работы (изложения, сочинения) учащимся дано право пропускать орфограммы, которые вызывают сомнения. При этом они карандашом делают пометки на полях в виде вопроса на той строке, где допущен пропуск. Учитель в ходе работы помогает разрешить эти вопросы. Такой пропуск способствует становлению орфографической зоркости у ученика, помогает внимательно относиться к слову, учит учащихся сомневаться, чего обычно не хватает ученикам. А еще Аристотель говорил: "Сомнение - начало поиска истины". Действительно, появилось сомнение - будет найдена истина.

Специально организованное списывание, как и письмо с пропуском букв, - эффективный прием формирования орфографической зоркости.

Г.В. Репкина экспериментально обосновала необходимость списывания смысловыми единицами (предложениями или его законченными по смыслу частями), разработала приемы, обеспечивающие активный орфографический анализ текста путем выделения в нем орфограмм. Специальное внимание Г.В. Репкина уделила организации контрольной операции при списывании.

Алгоритм списывания, составленный с учетом всех названных требований, опробован нами.

Операции, которые входят в действие списывания, направленного на

активную орфографическую проработку копируемого текста с целью формирования навыков безошибочного письма, следующие:

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его. Эта операция нужна для того, чтобы исключить возможность механического списывания текста. Так как предложения, с которых начинается обучение, невелики (3-5 слов), в качестве "смыслового куска" выступает целое предложение. Позже в качестве смысловой части выступает словосочетание или часть предложения, но в любом случае ученик вначале прочитает предложение, для того чтобы было понятно содержание списываемого. Чтение предложения на этом этапе осуществляется по нормам орфоэпии: "читаем так, как говорим".

2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли.

Повторяя предложение, не глядя в текст, учащийся развивает память, учится запоминать осмысленно.

3. Выдели орфограммы в списываемом тексте. По рекомендации психологов и методистов этот этап иначе называется активным орфографическим анализом текста.

Для успешного воспитания орфографической зоркости, с помощью специально организованного списывания, приучаем учащихся опираться на наиболее общие признаки орфограмм. Учащийся учится выделять все орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами. Таблица, которая наряду с правилами списывания, находится перед глазами второклассников:

"КАКИЕ БУКВЫ НЕЛЬЗЯ ПИСАТЬ НА СЛУХ"

Безударные гласные (кроме у, ы на конце слова) гласные под ударением после шипящих согласные парные по звонкости - глухости на конце слов перед другими согласными, но не р, л, м, н, й, всогласные парные по мягкости- твердости, перед мягкими согласными

Эта таблица помогает учащимся выполнять все другие орфографические упражнения, в том числе писать под диктовку. Если орфограммы отмечаются не на доске, они подчеркиваются непосредственно в той книге, с которой учащийся списывает.

4. Прочитай предложение так, как оно написано: как будешь себе диктовать во время письма. Данный этап относится уже к решению орфографических задач. Правда, решение это осуществляется своеобразно. Оно достигается чисто практически: путем приведения к полному соответствию зрительного и слухового образа слова. Орфографически проговаривая слово, ученик запоминает его написание, а так как списывание осуществляется "смысловыми кусками", то и запоминание происходит не механически, а осмысленно.

5. Повтори предложение так, как будешь его писать. Выполняя этот пункт плана, ученик готовится к тому, чтобы правильно продиктовать себе во время письма. Повторное, по памяти проговаривание закрепляет в памяти буквенный образ слова, воссозданный в его орфографическом произнесении.

6. Пиши, диктуя себе так, как проговаривал последние два раза. Готовя учащихся к самостоятельному списыванию, следим за тем, чтобы учащиеся действительно диктовали себе во время письма. При этом возникает в классе шумок.

7. Проверь написанное: а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги; б) подчеркни орфограммы в написанном; в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Чтобы ученик действительно проверял написанное, он должен знать, как это делать, т.е. отчетливо представлять ту систему операций, с помощью которой можно осуществить проверку. Требуя от ученика подчеркнуть орфограммы в написанном, мы даем ему ориентиры то, что особенно нужно сравнить в написанном исходном тексте.

В данном алгоритме указано не только то, что надо делать, но и зачем. На первых порах выработки орфографической зоркости, проводится такая форма списывания в виде игры:

"Как птичка зернышки клюет?"

Задаю этот вопрос классу перед списыванием. Учащийся показывает движением головы: вверх - вниз, вверх - вниз. А на вопрос: - "А как мы будем

зернышки-слоги клевать?" - хором отвечают: "В книгу - в тетрадь, в книгу - в тетрадь!".

- А сейчас мы узнаем, кто у нас сегодня будет самой лучшей "птичкой". - продолжает учитель.

- Самой лучшей "птичкой" будет тот, кто все задания выполнит быстрее, красивее, грамотнее, - отвечают учащийся.

Чтобы учащийся не теряли время на поиски списываемого слова в учебнике, они пользуются полоской бумаги (лучше желтого, зеленого цветов), которую кладут вдоль строчки, списываемой из упражнения. Учащийся читают слово по слогам и так же по слогам, проговаривая, записывают, затем читают по слогам следующее слово и т.д. (до конца упражнения).

С целью умения обнаруживать безударные гласные полезны следующие упражнения:

1. Игры:

а) "Найди опасное место".

- Я буду произносить слова, а Вы хлопните, как только услышите звук, которому при письме нельзя доверять. А как его найти?

- Надо определить, есть ли в слове безударные гласные звуки. Если есть, то есть "опасное место".

б) "Светофор".

- Покажите красный сигнал светофора или зажгите красный огонек, как только найдете "опасное место".

в) "Зажги маячок".

Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются "опасные места", т.е. кладутся красные сигналы - кружочки под "опасными местами". При этом с помощью вопроса: "Как будем искать опасные места?" - отрабатывается необходимый способ действия.

2. Очень полезно - по следам звукового анализа - печатание или выкладывание из букв разрезной азбуки слова с пропуском "опасных мест". При этом снова обращается внимание на способ действия: "Если звуку можно

доверять, обозначаю буквой; если нет, ставлю на его место сигнал "опасности".

3. Нахождение "опасных мест" в написанном слове.

2. Измени ударение.

- Можно ли изменить ударение в слове "стакан"? Попробуем перенести на первый слог: стакан. (Так не говорят) .- Попробуем взять другое слово. Для Незнайки и Буратино нужны две кружки (стр. 17 "Азбуки").- Определите, сколько слогов. Какой первый, второй? (На доске записывается схема, как в "Азбуке"). Попробуем перенести ударение на второй слог (Знак ударения переносится - это палочка, выстриженная из картона).- Произносится слово с ударением на втором слоге (КРУЖКИ) Получилось совсем другое слово. (Учитель помещает над схемой рисунки нескольких кружков). ВЫВОД. Когда меняем ударение в слове - слово становится неправильным или совсем другим.

3. Подбираем слова к схеме (стр.17 "Азбуки").

- Можно бы уже звать Незнайку и Буратино за стол, да мама вдруг увидела, что на столе кое-чего из посуды не хватает. А чего - догадайтесь по схеме. Я только немножко подскажу: к чаю будут конфеты. Куда же их можно положить? (В вазу). Проверим, подходит ли это слово под схему (схема выносится на доску).

- Сколько должно быть слогов? (Два). проговорим по слогам: ва - за. Какой слог по схеме под ударением? (Первый). А в слове "ваза"? (Первый). Затем подбираются и другие слова.("Фея" - название конфет, которые лежат в вазе. "Пав-лик"- сын, который помогает маме накрыть стол; "ложка", "ножи" и др.).

На следующих уроках постановка ударения продолжается, предлагаются и игры.

4. Игра "Положи палочку".

(У каждого ученика набор полосок для записи слогов, счетные палочки).

Показываем игрушки, картинки; учащиеся должны записать каждое слово

полосками по количеству слогов и определить ударение в слове. Если ударение на первом слоге, учащийся должен положить палочку над первой полоской.

5. Игра "Как звучит слово".

(У каждого ученика набор квадратиков: черные и белые). Медленно произносим слова, ученики "записывают" их по слогам. Если слог ударный, кладут черный квадратик, если безударный - белый.

6. Игра "Эхо".

а) Ученики внимательно слушают слово, произнесенное учителем, а в ответ говорят только ударный слог, как эхо. Роль ЭХА могут выполнять отдельные ученики, определенная группа (ряд) ;

б) Учитель переставляет ударения в слове, произнося сначала: "Этo тееелефон?", потом: "Этo телеефон? Этo телефоон?" Ученики отвечают: "Этo телефон".

6. Быстрый диктант.

Под диктовку нужно записать не все слово, а только одну гласную букву ударного слога.(Диктую слово "работа", а ученики записывают только букву "о").Затем диктую слова или показываю картинки со словами: КАРТОН, БУМАГА, КНИГА, КАРАНДАШ, АЛФАВИТ, РУЧКА, ТЕТРАДЬ, АЛЬБОМ, ПАРТА, ПОРТФЕЛЬ, ДОСКА, МЕЛ, ТРЯПКА, ЦВЕТЫ.

7. Назвать в предложении (в тексте) все ударные гласные. Ребята играли на площадке. Они вместе построили дом.

8. Соотнести слова со схемой. Если названное слово подходит к схеме, то показать это светофором зеленого цвета.

Машина, автобус, трамвай, метро, троллейбус, грузовик, самосвал.

9. Выписать слова, имеющие три слога. Поставить ударения.

Пила, топор, молоток, шило, отвертка, гвоздь, рубанок.

Итак, мы выяснили, что работу по орфографии следует начинать с букварного периода. Период обучения грамоте - очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Именно в это время надо создать

предпосылки для успешного развития у учащихся орфографической зоркости, показать учащимся неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем наблюдения необходимо вести, двигаясь не столько от буквы к звуку, сколько наоборот- от звука к букве. В это же время учащийся получают представление о сильной и слабой позициях звуков. Поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой - в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала.

Зрительное восприятие осуществляется в ходе зрительного, объяснительного диктантов, письма по памяти, выборочного списывания, графического выделения орфограмм, анализа заданий и текста упражнений, корректировки письма.

Слуховое восприятие происходит при проведении выборочного, предупредительного диктантов, при использовании сигнальных карточек.

Для речедвигательного восприятия и запоминания особое значение приобретает орфографическое проговаривание. Речедвигательное восприятие имеет место при письменном выполнении всех упражнений.

Общепризнанным является положение о том, что наибольший эффект для выработки орфографической зоркости дает комбинированное восприятие и запоминание, которые возможны в процессе комментированного письма, звукобуквенного и орфографического разбора.

Предложенные упражнения обеспечивают сочетание фронтального, группового и индивидуального способов организации обучения. Кроме того, упражнения должны отбираться в соответствии со структурой орфографической зоркости. Мотивации орфографического действия способствует анализ задания и текста упражнения, взаимоконтроль в процессе его выполнения, использование сигнальных карточек. Отработка способов обнаружения орфограмм осуществляется в ходе зрительного, предупредительного, выборочного диктантов, при графическом выделении орфограмм, в ходе звукобуквенного анализа и разбора слов по составу. Самоконтроль формируется на основе само- и взаимопроверки написанного, в ходе комментированного письма, диктанта “Проверяю себя”.

Работу по развитию орфографической зоркости важно начинать в период обучения грамоте, когда ведётся аналитико-синтетическая работа над слогом и словом, развивается фонематический слух и умение заменять фонемы соответствующими буквами.

Заключение

Итак, проблема повышения орфографической грамотности учащихся всегда волновала учителей, методистов, родителей. Не менее актуальной она остается и в наши дни, так как, несмотря на огромные усилия педагогов, грамотность письменной речи их питомцев остается в целом весьма низкой. Об этом говорят многочисленные ошибки в письменных работах учащихся школ. В чем искать выход из такого положения? Конечно же, не в том, чтобы работу над орфографией рассматривать как приоритетное направление в системе обучения русскому языку и отводить ей ведущее место в учебном процессе. Выход, как мы полагаем, следует искать в совершенствовании методики обучения правописанию в широком понимании, т. е. не только в использовании более эффективных приемов работы, но прежде всего в укреплении той базы, на которой строится эта работа.

Анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы по проблеме формирования орфографической зоркости позволил сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографической зоркости на уроках русского языка и об отсутствии должного к ней внимания в школьной практике.

В традиционных учебниках "Русский язык" недостаточно представлены упражнения, направленные на обнаружение орфограмм.

Методика обучения орфографии в школе не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости.

Результатом этого, как показали обследования, за время обучения в средних классах орфографическая зоркость формируется слабо: процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в среднее звено основной школы, колеблется от 15% до 45%-50%. Причины такого положения заключаются в плохом знании значительной частью учащихся опознавательных признаков орфограмм и способов их обнаружения.

Поскольку умение быстро обнаруживать орфограммы считается базовым орфографическим умением, без которого невозможна удовлетворительная орфографическая грамотность, национальной школе нужна научно разработанная система специальных упражнений, развивающих орфографическую зоркость у учащихся.

В ходе исследований выявлено, что на формирование орфографической зоркости положительное влияние оказывает расчленение орфографического действия, которое выполняет ученик при написании слова, на отдельные операции и доведение каждой из них до автоматизма. Система работы по формированию умения ставить орфографические задачи включает в себя, прежде всего, развитие фонематического слуха и выработку умения проводить слоگو-звуковой анализ слов, готовящих первоклассников к усвоению понятий "ударные и безударные гласные". Основным приемом усвоения безударности - одного из опознавательных признаков орфограмм данного типа - постановка ударения. Поэтому, начиная с 1-го года обучения, постоянно проводятся разнообразные упражнения на нахождение ударных и безударных гласных. По мере выработки умения находить безударные гласные становится возможным ознакомление первоклассников с наличием опасности на месте безударного звука и формирование первых представлений об орфограмме как написании, которое не устанавливается на слух.

Таким образом, анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы по проблеме формирования орфографической зоркости позволил сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографической зоркости на уроках русского языка и об отсутствии должного к ней внимания в школьной практике и сделали следующие выводы:

1. Доказали, что в традиционных учебниках "Русский язык" недостаточно представлены упражнения, направленные на обнаружение орфограмм.

2. Выяснили, что методика обучения орфографии в школе не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие

орфографической зоркости.

3.Обосновали, что национальной школе нужна научно разработанная система специальных упражнений, развивающих орфографическую зоркость у учащихся.

Список использованной литературы:

1. Закон Республики Узбекистан «О Национальной программе по подготовке кадров» // Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Главная редакция издательско-полиграфического концерна «Шарк». — Ташкент. 1997, 124 с.
2. Каримов И.А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса
3. Узбекистана, Т., 1997, 124с.
4. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, жёсткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя.-Т.:Узбекистан, 2017, С.
5. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач/О.С.Арямов // Начальная школа. —1999 №4-С.17
6. Арутюнов А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка./А.Р.Арутюнов — М.: Русский язык, 1997-361с.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К.Бабанский. —М.: Педагогика, 1989
8. Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. —2002- №2-С.56
9. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. /Д.Н.Богоявленский —М., 1996
- 10.Бондаренко С.М. Беседы о грамотности/С.М.Бондаренко. —М.: Изд. «Знание», 1977
- 11.Гальперин П.Я. и др. Проблемы формирования знаний и умений у учащихся// Вопросы психологии,- 1983 -№5-С.64
12. Грабчикова Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка/Е.С.Грабчикова// Начальная школа. —1999. №3
13. Двухжилова Л.В. Обучение правописанию безударных гласных в корне слов/Л.В.Двухжилова//Начальная школа. —1998. №2
14. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в средних классах//Под ред. М.С.Соловейчик. —

- М.: Просвещение. 1992-306с.
15. Жедек П.С., Тимченко М.И. Списывание в обучении правописанию/П.С.Жедек, М.И.Тимченко// Начальная школа. –1999. №8
- 16.Зеленина В.И., Рожнова М.Э. Русский язык для 5 класса: учебник для общеобразовательных школ с узб.и др. языков обучения - Т.: «Маънавият», 2007, 224с.
- 17.Ибрагимова А.И. Развитие орфографической зоркости учащихся младших классов- Н Челны, 1997
18. Иванова В.Ф. Современная русская орфография./В.Ф.Иванова – М.:Просвещение, 1991-47с.
- 19.Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии/В.Ф.Иванова. – М.:Просвещение, 1982 -146с.
- 20.Исламбекова С.Ю., Яминова У.Т.,Абдураимова З.Х. Русский язык для 7 класса: учебник для общеобразовательных школ с узб. и др. языков обучения - Т.:«Узбекистан», 2013, 176 с.
- 21.Леонтьев А.Н. К теории развития психологии школьника./А.Н.Леонтьев – М.:Просвещение, 1994.-290с.
- 22.Львов М.Р. и др.. Методика обучения русскому языку в средних классах/ М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева,. Светловская –М.: Просвещение, 1987-.267с.
- 23.Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя./Л.И.Разумовская –М.: Просвещение, 1996.- 251с.
24. Розенталь Д.Э.и др.Современный русский язык. / Д.Э., Розенталь., И.Б Голуб, М.А. Теленкова– М.: Высш.шк. 1991.-572с.
25. Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-та/Под ред. Л.Ю.Максимова. – М.: Просвещение, 1989.-374с.
26. Усманова Р. Русский язык для 9 класса: учебник для общеобразовательных школ с узб. и др. языков обучения - Т.: «Узбекистан», 2014.- 160с.
27. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку м.: Учпедгиз, 1957. — 188 с.