



языка, составленный с учетом уровня языковой, лингвистической и лексикографической компетентности детей младшего школьного возраста. Направленность языкового образования на овладение нормами литературного языка требует изменения подходов к отбору языкового материала для наблюдения и упражнений: он должен не только способствовать осознанию известных детям, освоенных ими фактов языка, но и «продвигать» учащихся в овладении языком, помогать усваивать часто нарушаемые ими языковые нормы. Для овладения языковыми нормами и формирования привычки и умения обращаться к словарю для

разрешения трудных вопросов произношения и словоупотребления необходим специальный учебный словарь трудностей, в котором предусмотрен методический аппарат, обеспечивающий активную деятельность учащихся со словарем.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>.

2. *Щерба Л.В.* Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Электронная версия журнала «Русский язык». 2003. № 20. URL: <http://rus.1september.ru>.

Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика вопроса

Г.А. БАКУЛИНА,

доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный гуманитарный университет

Одной из важнейших задач обучения русскому языку в начальной школе является формирование у учащихся навыка грамотного письма. В свою очередь, решение данной задачи невозможно без наличия у школьников хорошо развитой *орфографической зоркости*, т.е. умения обнаружить орфограмму и соотнести ее с соответствующим орфографическим правилом.

Формирование орфографической зоркости требует внушительных усилий со стороны педагога и больших временных затрат. Исследования ученых показывают, что результативность проделанной работы в обозначенном направлении дает довольно скромные результаты: орфографической зоркостью овладевают от 20 до 60% учащихся начальной школы [6]¹. Соответственно на таком же уровне находится сформированность орфографического навыка младших школьников.

Проблема грамотного письма с давних пор волновала умы многих отечественных ученых. Они выделяли разные причины, и прежде всего психологические факторы, от которых в существенной степени зависит успех формирования грамотного письма. Так, Ф.И. Буслаев, заложивший в 40–50-е годы XIX столетия психологические основы усвоения родного языка в начальной школе, считал важнейшим условием правильного усвоения грамматики и орфографии сочетание изучения лингвистики с параллельным развитием мышления и речи учащихся. Федор Иванович подчеркивал, что необходимо «постигнуть законы мысли, чтобы уразуметь язык». В связи с этим, уточнял он, полезно упражнять детей в определении логических категорий, учить их мышлению на основе лингвистического материала и во время его изучения [5].

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



В числе выдающихся педагогов, принявших, конкретизировавших, дополнивших идеи Ф.И. Булаева во второй половине XIX в., были И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин и др. И.И. Срезневский считал чрезвычайно важным развивать мышление и речь ребенка посредством осмысленного изучения явлений языка и письма (а не путем заучивания правил и определений). «И все работы во время уроков, — утверждал он, — должны состоять в постоянных упражнениях наблюдательности, внимательности и смысленности, обращенных на родной язык» [10]. Эту мысль ученого Н.С. Рождественский считал вкладом в золотой фонд передовой методики обучения родному языку [4]. И.И. Срезневский в своих трудах неоднократно отмечал зависимость качества письменной речи от степени развития устной. Он советовал по мере развития у детей навыка письма «никогда не переставать упражнять их в изложении устном» [10, 137].

Основатель отечественной начальной школы К.Д. Ушинский подчеркивал, что орфографический навык должен основываться на знании грамматики и орфографических правил и опираться на работу мысли, на усвоение необходимых закономерностей. В обучении орфографии он придавал большое значение работе памяти «рассудочной и механической», овладению детьми приемами логического мышления, внесению в элементарные упражнения сильных трудностей и усложнений, дисциплинирующих внимание, наблюдательность, сообразительность [13].

В.Я. Стоюнин, теоретик, крупнейший методист 60-х годов XIX в., полностью поддерживая высказывания К.Д. Ушинского о формировании орфографического навыка, рекомендовал изучать родной язык на основе привития интереса к нему. Для этого он призывал использовать письменные упражнения, которые наряду с орфографическими преследуют другие цели. Этим способом возбуждают внимание учащихся и активизируют их деятельность на уроке [11].

Известный педагог второй половины XIX в., один из последователей К.Д. Ушинского, Ф.И. Бунаков, говоря о теснейшей взаимосвязи мышления и речи в процессе фор-

мирования орфографической грамотности, отмечал, что мысль неразрывно связана со словом, являющимся ее конкретным изложением. При этом подчеркивал, что ребенок может мыслить только вслух. Последнее невозможно без соответствующего владения словом. Отсюда наиболее полезными являются такие задания учителя, которые, затрагивая мысль учащихся, вместе с тем заставляют их упражняться в языке, приучая к самостоятельному и связному изложению [4].

В целом в трудах виднейших представителей педагогики и лингвистики середины и второй половины XIX в. были выявлены и четко обозначены психологические основы формирования орфографического навыка на уроках русского языка в начальной школе, отдельные положения которых развивались далее в работах ученых, педагогов, методистов последующего времени. Примечательно, что среди разнообразных, ими выдвинутых идей на первый план выступало положение о прямой и непосредственной зависимости орфографической грамотности от степени развития речи и умственных способностей учащихся. В конце XIX в. об этом писал В.П. Шереметевский, на рубеже XIX–XX вв. — А.П. Флеров, В.П. Вахтеров, А.Д. Алферов. В революционное и послереволюционное время — Н.М. Соколов, А. Попов и др. В 30-е годы XX столетия — В.А. Малаховский, Н.С. Рождественский и др. В 50–90-е годы этот вопрос поднимался в работах В.А. Добромыслова, А.И. Власенкова, Л.П. Федоренко, М.Р. Львова и др. В аспекте рассматриваемой проблемы показательным является мнение Н.С. Рождественского. Он утверждал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от развития речи, «так как орфографический навык — это речевой навык» [7]. Л.П. Федоренко возводит в ранг методического принципа зависимость процесса становления орфографической грамотности от развития устной речи учащихся: «Опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной — это закономерность процесса усвоения письменной речи» [14]. Что касается мышления, то бесспорной является точка зрения Д.Н. Богоявленского и его единомышленников, подчеркивавших, что



овладение орфографическим навыком требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, базирующейся на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями. Поэтому **орфографический навык справедливо классифицируется им как навык интеллектуальный**. В связи с этим Д.Н. Богоявленский рекомендовал практиковать такие упражнения, с помощью которых не только закрепляется написание изученных орфограмм, но и параллельно осуществляется усвоение приемов умственной деятельности [3]. Н.С. Рождественский считал необходимым вводить в содержание курса русского языка в начальной школе упражнения, которые заставляли бы учащихся осуществлять активную познавательную деятельность, пользоваться теми мыслительными операциями, которые характерны для человеческого познания вообще, «...постоянно применяя приемы анализа, абстрагирования, сопоставления, классификации, обобщения» [9]. М.В. Ушаков, поднимая вопрос об орфографических упражнениях, подчеркивал, что они «должны быть для учащихся своего рода задачками, требующими от них активной работы мысли», творческой активности, включения в работу внимания, памяти и других качеств интеллекта [12].

Как свидетельствует приведенный выше материал, проблема формирования орфографического навыка находилась в центре внимания ученых и педагогов в период с середины XIX в. и до наших дней. При этом были сформулированы и постепенно приобрели признание (особенно во второй половине XX столетия) положения о необходимости обучения грамотности школьника при синхронном развитии его речи, логического мышления, способности к обобщению, абстрагированию; обучения школьника приемам умственной деятельности с целью включения его в процесс творческого поиска, выработки нового для него знания; развития личностных, в первую очередь интеллектуальных качеств обучаемого; стимулирования активного и осознанного участия школьников в учебном процессе.

Одним из вариантов практического решения проблемы формирования орфогра-

фического навыка можно считать использование на уроках русского языка в начальных классах **интеллектуально-лингвистических упражнений** [1].

Специфика этих упражнений состоит в том, что на их основе осуществляется взаимосвязанное, взаимообусловленное интеллектуальное и языковое развитие учащихся, у школьников *одновременно* совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств (внимание, память, мышление, устная связная речь), от которых в первую очередь зависит эффективность формирования орфографического навыка.

Содержание таких упражнений составляет языковой материал, соответствующий изучаемой на уроке теме. К каждому упражнению формулируется основное и несколько дополнительных заданий. Основное задание не предполагает репродуктивных орфографических действий. Они заменяются на действия поискового характера, которые ориентируют учащихся на выполнение определенной, меняющейся от упражнения к упражнению мыслительной операции с осваиваемым на уроке лингвистическим материалом (группировка слов или предложений; запись слов или предложений в определенном порядке; замена указанных в задании слов или предложений на другие по тому или иному признаку; запись слов, предложений, текста в соответствии со схемой, таблицей, формулой, математическим равенством и др.).

Дополнительные задания нетрадиционны по своему содержанию и проведению. Они представляют собой лингвистические задачи, решая которые школьники повторяют и углубляют ранее изученный материал по орфографии, фонетике, морфемике, лексике, синтаксису и другим разделам русского языка, параллельно выполняя на основе этого материала разнообразные речемыслительные нестандартные операции. Основные и дополнительные задания по орфографии имеют важную особенность. В них не указывается конкретная орфограмма, с которой предстоит работать школьнику. В сформулированном учителем задании имеют место координаты поиска нужной орфограммы или нескольких орфограмм. Такой подход мно-



гократно усиливает эффективность формирования орфографической зоркости, поскольку ученик без подсказки извне, ценной собственных усилий устанавливает факт наличия в слове орфограммы и определяет ее тип. Задания по орфографии от упражнения к упражнению меняются и постепенно усложняются. Например: найди в упражнении слова с орфограммой по теме урока, объясни их написание; выдели слова с такой же орфограммой, как в слове *земле*, расскажи об их написании; объедини слова в пары, которые имеют одинаковую орфограмму, объясни свой выбор; укажи орфограмму, которая встречается в предложении (упражнении, тексте) один раз; составь цепочку слов по принципу «третий лишний», учитывая имеющиеся в них орфограммы; составь цепочку с возможно большим количеством слов так, чтобы орфограммы в них не повторялись, и т.д. В качестве примера можно рассмотреть несколько последовательно выполняемых упражнений для II класса по теме «Безударные гласные в корне слова». В скобках даны правильные ответы.

Упражнение 1

Прочитайте слова. Исключите из данной цепочки слова по самостоятельно найденному признаку. Запишите слова в порядке исключения.

Местечко, светить, молчание, моряки, кормление.

(Светить, моряки, местечко, молчание, кормление.)

1) Подчеркните орфограмму, которая есть во всех записанных словах.

(Проверяемые безударные гласные.)

2) В каких словах имеется по две орфограммы? Расскажите о написании этих слов. *(Светить, местечко, молчание, моряки.)*

3) Укажите слова, в которых буква *е* не обозначает мягкости предшествующего согласного.

В чем ее особенность? *(Молчание, кормление; буква е обозначает два звука.)*

Упражнение 2

Прочитайте предложения. Первым запишите предложение, в котором имеется одно слово с проверяемым безударным гласным в корне.

Золотятся колоски, ходит розь волнами.

Смотрят в небо васильки синими глазами.

(Первым записывается второе предложение.)

1) Какое слово с проверяемым безударным гласным можно выделить? Почему? *(Золотятся — это глагол, остальные — имена существительные.)*

2) В каком слове больше непарных согласных по звонкости-глухости: *небо* или *розь*?

Обоснуйте свой ответ. (В словах *небо* и *розь* одинаковое количество непарных согласных по звонкости-глухости. В слове *небо* [н]. В слове *розь* [р].)

3) Чем отличаются записанные предложения?

(Одно — простое, второе — сложное.)

Упражнение 3

Прочитайте пословицы. Объясните их смысл. Первым запишите предложение, в каждом слове которого имеется проверяемый безударный гласный. Выделите указанную орфограмму.

Дерево ценят по плодам, а человека по делам.

Весна красна цветами, а осень плодами.

(Первым записывается второе предложение.)

1) Какие еще орфограммы встречаются в словах этих предложений?

(Непроверяемые безударные гласные, ь как показатель мягкости, правописание имен существительных с предлогами.)

2) В каком слове звуков меньше, чем букв? Почему? Что можете рассказать об этом слове? (В слове *осень* звуков меньше, чем букв. Мягкий знак не обозначает звука.)

3) На что может указывать цифра 2 применительно к слову *плодам*? *(Два слога, два гласных звука, две гласные буквы, два парных согласных, два непарных согласных.)*

Упражнение 4

Прочитайте пословицы. Расскажите о смысле пословиц. Сначала запишите пословицу с проверяемым безударным гласным в глаголах, затем — в имени существительном. Указанную орфограмму выделите.

Доброе молчание лучше худого ворчания.

Лишнее говорить — себе вредить.

(Первым записывается второе предложение.)

1) Укажите два слова с одинаковыми орфограммами. *(Молчание, ворчание.)*

2) В каком слове одна и та же буква обозначает разное количество звуков? (В слове *лишнее* первая буква *е* обозначает один звук, вторая — два звука, так как она стоит после гласной.)

3) Найдите слова, в которых друг за другом



следуют буквы, обозначающие непарные согласные звуки. (*Молчание, ворчание, лишнее.*)

Упражнение 5

Прочитайте слова столбиками. Сформулируйте и выполните устное задание.

(Вместо вопросительного знака надо подобрать слово с непроверяемым безударным гласным.)

<i>скв..рец</i>	<i>фил..н</i>	<i>г..лубка</i>
<i>с..рока</i>	<i>др..зды</i>	?

1) Запишите слова, сгруппировав их по пропущенной орфограмме. (*Скворец, дрозды, голубка; сорока, филин.*)

2) Какое из данных слов можно выделить? Почему?

(Можно выделить слово *дрозды*. Оно обозначает много предметов, а остальные слова — по одному предмету.)

3) Каких согласных звуков в слове *голубка* больше: звонких или глухих? Докажите. (Одинаковое количество звонких и глухих согласных звуков; буква *б* обозначает в слове *голубка* звук [п].)

Упражнение 6

Прочитайте предложения. Рассмотрите таблицу. Сформулируйте задание. Выполните его.

По земле эти птички могут только ползти.

Стрижи едят, спят, пьют летая.

Тяжело ходить по земле очень короткими ножками.

№	Количество слов с проверяемым безударным гласным
1	3
2	2
3	4

1) Составьте цепочку из трех-четырех слов с разными орфограммами. Расскажите об их написании.

2) Можно ли считать правильным мнение, что в словах *ползти* и *ножками* одинаковое количество глухих согласных звуков?

3) В каком слове все согласные мягкие: *очень* или *пьют*? В каком слове их больше? [2]

Успешное формирование орфографического навыка с применением интеллектуально-лингвистических упражнений возможно при соблюдении ряда условий.

Использование интеллектуально-линг-

вистических упражнений должно иметь систематический характер, т.е. на каждом уроке русского языка в начальной школе.

Упражнения должны составляться на основе языкового материала, соответствующего теме урока.

Основное и дополнительные задания должны иметь поисковый характер.

При проверке выполненных заданий от учащихся требуется обоснованный, развернутый, доказательный ответ в виде текста. Примеры таких ответов при выполнении дополнительных заданий *упражнения 6*.

1) Я составил цепочку из слов *птички, пьют, ножками*. В слове *птички* есть буквосочетание *чк*. Оно пишется без мягкого знака. В слове *пьют* имеется разделительный мягкий знак. Он пишется после согласных перед гласными *ё, е, ю, я, и*. В слове *ножками* есть парный согласный [ш]. Пишется буква *ж*. Проверочное слово *ноженька*.

2) Мнение, что в словах *ползти* и *ножками* одинаковое количество глухих согласных звуков, неправильное. В слове *ползти* три глухих согласных: [п], [с], [т]. В слове *ножками* два: [ш], [к].

3) В слове *очень* все согласные мягкие. Звук [ч'] всегда мягкий. Звук [н'] мягкий, и его мягкость обозначается мягким знаком, который следует за буквой *н*. В слове *пьют* тоже два мягких согласных: [н'], за ним следует мягкий знак, и [й], он всегда мягкий. В словах *очень* и *пьют* одинаковое количество мягких согласных.

Для усиления речемыслительной деятельности, увеличения активности и осознанности школьников в организации процесса обучения основные задания (не менее 50 %) учащимся предлагается сформулировать самостоятельно. Например, к *упражнению 6* учащимися может быть сформулирован следующий вариант основного задания: данные в упражнении предложения следует расположить в другой последовательности, ориентируясь на количество имеющихся в них слов с проверяемыми безударными гласными. В первом предложении должно быть три таких слова, во втором — два, в третьем — четыре.

От урока к уроку, от темы к теме основные и дополнительные задания *постепенно* усложняются не только с точки зрения



изучаемого грамматического, орфографического, лексического и т.д. материала, но и с точки зрения интеллектуальной нагрузки, которую школьники преодолевают во время выполнения такого типа упражнений.

Многолетний опыт показывает, что регулярное и правильное использование интеллектуально-лингвистических упражнений в процессе формирования орфографического навыка принципиально меняет результаты обучения. Учащиеся выполняют такие упражнения с неподдельным интересом, комплексно развивая основные интеллектуальные качества: внимание, память, логическое и абстрактное мышление, устную связную речь. В этом случае существенно вырастает их орфографическая грамотность. Учитель получает качественно новые показатели сформированности орфографического навыка и, следовательно, более высокое удовлетворение от профессиональной деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакулина Г.А.* Субъективизация как фактор развития устной и письменной речи младших школьников. Киров, 2000.
2. *Бакулина Г.А.* Русский язык: познавательно и увлекательно: Учеб. пос. для младших школьников (2 класс). Киров, 2010. С. 126–134.
3. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. М., 1996. С. 10.
4. *Бунаков Н.И.* Родной язык как предмет изучения в начальной школе с трехгодичным курсом. М., 1953. С. 50, 51.
5. *Буслаев Ф.И.* Преподавание отечественного языка // Избр. пед. соч. М., 1992. С. 30–45.
6. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2002. С. 307.
7. *Рождественский Н.С.* Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960. С. 25.
8. *Рождественский Н.С.* Очерки по истории методики начального обучения правописанию. М., 1961. С. 28.
9. *Рождественский Н.С.* Проблема содержания начального обучения. М., 1966. С. 10.
10. *Срезневский И.И.* Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Избр. труды. М., 1996. С. 125.
11. *Стоюнин В.Я.* Руководство для преподавателей русского языка в младших классах среднеучебных заведений // Избр. произв. М., 1991. С. 285.
12. *Ушаков М.В.* Упражнения по орфографии в средней школе. М., 1962. С. 4–6.
13. *Ушинский К.Д.* О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1988. С. 11, 23–87, 412.
14. *Федоренко Л.П.* Принципы обучения русскому языку. М., 1973. С. 37.