



«Поставьте крестик на самом верху «линеечки», если все словарные слова написали верно, и внизу, если нашли у себя три и более ошибок».

Графическую самопроверку без «линеечек» учащиеся проводят при написании изложений, списываний текста, диктантов. При этом ученики становятся серьезнее, внимательнее, следят за диктуемым текстом во время проверки диктанта.

Система данной работы выстраивается

таким образом, чтобы учащиеся включились в контрольно-оценочную деятельность, приобрели навыки и привычку к самоконтролю и самооценке. На протяжении многих лет работы в школе мы убедились в эффективности графической самопроверки: она формирует самостоятельность, уверенность в собственных силах. Значимость этой работы возрастает в связи с введением итоговой аттестации для выпускников начальной школы, различных видов тестирования.

Моделирование орфографических правил младшими школьниками

Е.В. СИНЯВСКАЯ,

учитель начальных классов, гимназия им. И.В. Пушкина, г. Троицк

Проблемы грамотного письма волновали и волнуют умы ученых, методистов и педагогов как в XIX–XX вв., так и в наши дни. Приведем в качестве примера высказывания К.Д. Ушинского и Н.С. Рождественского.

К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал, что орфографический навык должен основываться на знании грамматики и орфографических правил и опираться на работу мысли, на усвоение необходимых закономерностей [7, 11, 23–87, 412]¹.

Н.С. Рождественский утверждал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от развития речи, так как «орфографический навык — это речевой навык» [5, 25]. Кроме того, он считал необходимым вводить в содержание курса русского языка в начальной школе такие упражнения, которые заставляли бы учащихся осуществлять активную познавательную деятельность, пользоваться теми мыслительными операциями, которые характерны для человеческого познания вообще (анализ, синтез, абстрагирование, классификация, сопоставление, обобщение) [4, 10].

В современных условиях развития российского образования приоритетным становится формирование у учащихся не только узкопредметных знаний и навыков, но и общеучебных способов действий, что возможно при деятельностно-ориентированном обучении, направленном на решение учебных задач (проблем) и использовании проектных форм организации обучения.

Под *учебной задачей* понимается задача, в процессе решения которой ученик усваивает общий способ выполнения действия и в процессе решения которой происходят психические изменения в самом ученике. Совокупностью способов действий младшего школьника, направленных на решение учебной задачи и рефлексии собственной деятельности по ее решению, становится *учебное моделирование*. Под учебной моделью понимается изображение реального объекта (процесса или явления) с помощью знаково-символических средств, с помощью которых решаются и анализируются конкретно-практические (частные) задачи.

Орфографическую задачу можно рассматривать как частный случай учебной за-

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



дачи. Становление умения решать орфографические задачи (и соответственно грамотно писать) — длительный и кропотливый процесс, основным звеном которого является развитие орфографической зоркости, т.е. умение учеников уже в период обучения грамоте выделять звуки из слова в устной речи. В настоящее время моделирование звучащего слова применяется в любой системе обучения грамоте. Так, в букваре В.В. Репкина (развивающая система обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) для обозначения гласных используются круги, для согласных — квадраты. В «Русской азбуке» (В.Г. Горецкий и др.) применяются цветные модели: гласные звуки обозначаются красным квадратом, согласные — синим или зеленым (соответственно твердые или мягкие), а слияние — прямоугольником с диагональю. В этот период немаловажно формировать у первоклассников такие умения, как мысленное сравнение звукового состава слова с представленной моделью, преобразование модели одного слова в модель другого слова.

Учащиеся на этом этапе накапливают знания о звуках — «смыслоразличителях» (гласных, звонких, глухих согласных и т.д.) и осваивают способ обозначения фонем буквами в случае, когда написание слов не расходится с произношением.

Далее ученики сталкиваются с новой задачей (которую можно назвать учебно-орфографической): найти букву, учитывая не только акустические свойства обозначаемого звука и его место в звуковом ряду, но и звуковую функцию буквы (например, обозначение мягкости-твердости согласных звуков на письме). На этом этапе обучение письму можно определить как действие по построению графической (буквенной) модели слова, отражающей особенности его звуковой формы.

После изучения темы «Ударение» (в букварный период) начинается знакомство первоклассников со знаково-символическим алфавитом, который будет использоваться на уроках русского языка при построении моделей орфографических правил.

Для обозначения орфограмм (термин *орфограмма* в I классе не вводится) нами используются следующие символы:

□ — слабая позиция фонемы (в проверяемом слове);

▣ — сильная позиция фонемы (в проверочном слове).

Звуки, которые являются признаком корневой орфограммы, обозначаются цветом:

— красный квадрат — безударный гласный звук¹;

— желтый квадрат — парный согласный звук².

Кроме этого, введены условные знаки для обозначения твердых и мягких согласных звуков:

— зеленый квадрат — мягкий согласный звук;

— синий квадрат — твердый согласный звук.

На этом этапе применяются предметные (материальные) действия. При определении типа орфограммы ученики используют карточки разных цветов. Например, учитель просит учащихся:

— Найдите в слове «река» ударный слог.

Назовите гласный звук в этом слоге. Покажите карточку, на которой обозначен ударный гласный.

Назовите безударный гласный звук. Покажите соответствующую карточку.

Чтобы научить школьников ставить перед собой вопрос об орфографической форме слова (т.е. уметь осуществлять выбор правильного варианта написания из нескольких возможных) и выделять орфограммы, предлагается перед написанием слова найти в звучащем слове имеющиеся орфографические трудности. Это позволяет сформировать у них к концу первого полугодия I класса осознание факта, что в русском языке есть вариативное обозначение гласных и согласных звуков. Например, безударный гласный звук [а] предполагает два варианта обозначения: буквой **а** (*трава́*) или буквой **о** (*моря́*).

Постепенно ко второму полугодю I класса школьники от предметных действий со знаково-символическими средствами пе-

¹ В таблицах — □.

² В таблицах — ▣.



Буквы для обозначения проверяемых безударных гласных	Буквы для обозначения проверяемых парных звонких и глухих согласных на конце слова
<p style="text-align: center;">[к]</p> <p>[а] [и]</p> <p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓</p> <p>а о и я е</p> <p style="text-align: center;">[к] — [к]</p> <p>один — много</p> <p>много — один</p> <p style="text-align: right;">} способы проверки</p>	<p style="text-align: center;">[ж] б — п, в — ф, г — к, д — т, ж — ш, з — с</p> <p>[п] [ф] [к] [т] [ш] [с]</p> <p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓</p> <p>б п в ф г к д т ж ш з с</p> <p style="text-align: center;">[ж] [к] — [ж]</p> <p>один — много, много — один</p>

реходят к действиям материализованным, т.е. начинают работать с моделями орфографических правил (строить их под руководством учителя, декодировать заложенную в них информацию и, что очень важно, осуществлять с опорой на модель различные орфографические действия). В течение первого года обучения отрабатывается один способ проверки орфограмм — изменение формы слова (табл. 1).

В своей педагогической практике мы используем названия орфограмм, предложенные Л.В. Савельевой [6].

Следует отметить, что работу над однокоренными словами, начатую еще в букварный период, необходимо продолжать весь первый учебный год (используется термин *родственные слова*). Это способствует формированию у школьников умений выделять корень слова как его главную часть; подбирать однокоренные слова к данному слову; выбирать однокоренные слова в ряду заданных слов, ориентируясь на два признака родственных слов (общий корень и связь по значению). Некоторые учащиеся уже в I классе могут использовать прием подбора однокоренных слов для проверки орфограмм корня. Но модель, отражающая два способа проверки, появится только во II классе, когда будет введен термин *однокоренные слова*.

Такая работа над орфографическим правилом позволяет не только избегать механического заучивания, но и создает яркий образ орфограммы, что позволяет легко опознавать ее при встрече со словами. Это педа-

гогическое наблюдение подтверждается результатами исследования института «Евролингвист» (Голландия): большинство людей запоминают 20 % визуальной информации. Если аудио- и видеoinформацию использовать одновременно, то запоминаемость повышается до 30–50 % [1, 14, 15].

Учебная деятельность по решению орфографической задачи состоит из следующих действий:

- анализируется звучащее слово;
- выявляется орфографическая трудность;
- вычленяется признак орфограммы (если орфограмма заучивается, то припоминается орфографическая форма слова);
- проговаривается по модели правило и при его помощи устанавливается орфографическая форма слова.

Во II классе продолжается работа по совершенствованию орфографических умений. Ученики «открывают» второй способ проверки орфограмм: «Буквы для обозначения безударного гласного» и «Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных» — подбор однокоренных слов и достраивают имеющиеся у них модели (табл. 2).

Если школьники хорошо усвоили, какие гласные являются орфограммами и какие звуки слышны в безударном слоге, можно предложить им «свернуть» модель, т.е. уменьшить количество информации в ней (табл. 3).

В III классе учащиеся исследуют ситуации, когда происходит преобразование



Таблица 2

Буквы для обозначения проверяемых безударных гласных в корне слова	Буквы для обозначения проверяемых парных звонких и глухих согласных в корне слова
<p>а, я, и, о, е</p> <p>[а] [и]</p> <p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓</p> <p>а о и я е</p> <p></p> <p>1) один — много, много — один; 2) однокоренное слово</p>	<p>б — п, в — ф, г — к, д — т, ж — ш, з — с</p> <p>[п] [ф] [к] [т] [ш] [с]</p> <p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓</p> <p>б п в ф г к д т ж ш з с</p> <p></p> <p>1) один — много, много — один; 2) однокоренное слово</p>

Таблица 3

Буквы для обозначения проверяемых безударных гласных в корне слова	Буквы для обозначения проверяемых парных звонких и глухих согласных в корне слова
<p>1) другая форма слова; 2) однокоренное слово</p>	<p>или р, м, н л, в, й 1) один — много, много — один; 2) однокоренное слово</p>

уже имеющихся моделей (если эта работа не проводилась во II классе) или применение этих моделей к решению более сложных орфографических задач. Например, исследование применимости модели «Буквы, обозначающие проверяемый безударный гласный звук в корне слова» к ситуации, когда в корне два безударных гласных звука. На основе проведенного анализа младшие школьники могут самостоятельно сделать вывод, что имеющаяся у них модель подходит и для этого случая, только нужно проверочные слова подбирать два раза (применять можно любой способ проверки).

Следующим условием формирования орфографического навыка является выявление и усвоение способа проверки орфограмм в других (кроме корня) морфемах, состоящего в приведении фонемы к сильной позиции. Переход четвероклассников к

анализу написания букв, обозначающих безударные гласные звуки в приставках и суффиксах, падежных окончаниях имен существительных и прилагательных, позволяет перейти на более высокий уровень абстракции: увидеть, что орфограммы в других частях слова могут быть проверены приведением фонемы к сильной позиции.

Если при проверке орфограмм корня этот способ реализовывался путем изменения слова или подбора однокоренных слов, то теперь для проверки, например, орфограммы в окончании необходимо заменить данное слово в предложении другим с тем же окончанием в сильной позиции. Такой подход к правописанию безударных окончаний значительно облегчает письмо в ситуациях, когда нужно быстро и самостоятельно принимать решение о выборе той или иной буквы для фонемы в слабой позиции.



Благодаря ежедневной тренировке в решении орфографических задач с помощью моделирования уже к концу первого года обучения учащиеся начинают обнаруживать признаки нескольких орфограмм, содержащихся в одном и том же слове, а также применять правила правописания. К концу второго года обучения более 70 % учащихся могут овладеть этим умением. Это становится серьезным достижением учителя в формировании орфографического навыка у учащихся.

Таким образом, наиболее благоприятные условия для формирования у младших школьников учебной деятельности при обучении русскому языку создаются в ситуации моделирования орфографического правила и орфографического действия по готовой модели. Построение моделей орфографических понятий позволяет младшему школьнику сначала в предельно общем виде отобразить некоторые свойства данной орфограммы, а затем двигаться к разнообразным конкретным формам, в которых эти свойства могут проявиться. При этом он учится оценивать, относится ли тот или иной конкретный случай к заданному кругу явлений, а если нет, то почему. В то же время опора на модель позволяет ученику переходить к самостоятельному набору большого числа фактов, отвечающих ее требованиям. Кроме того, учебная модель как схема изучаемого объекта позволяет учащимся самостоятельно давать оценку выполненным действиям и в зависимости от полученных результатов ставить перед собой новые учебные задачи.

Чтобы сформировать у младших школьников моделирование как универсальное

учебное действие, нужно соблюдать следующие условия:

1) включать моделирование как одно из необходимых учебных действий в решение разнообразных учебных задач (математических, орфографических, литературоведческих и др.);

2) включать в активный словарь педагогов и учащихся термины *модель, моделирование*, познакомить учащихся с критериями учебных моделей;

3) системно применять моделирование на различных уроках (математике, русском языке, литературном чтении, окружающем мире, технологии и др.).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефимов В.Ф.* Гуманистическая направленность образования как педагогическая проблема. Лейпциг: Ламберт, 2011.

2. *Козлова Л.В.* Обучение звуковому анализу как речевому действию в период обучения грамоте // Начальная школа. 2004. № 8. С. 28–34.

3. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2002.

4. *Рождественский Н.С.* Проблема содержания начального обучения. М., 1966.

5. *Рождественский Н.С.* Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960.

6. *Савельева Л.В.* Орфограмма как объект изучения в начальной школе // Начальная школа. 2008. № 1. С. 66–71.

7. *Ушинский К.Д.* О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1988.