

---

УДК 811. 161. 1  
ББК 81. 411. 2-8  
Т 49  
Л.Ш. Тлюстен

## Орфографическая зоркость и её роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной адыгейской школы

(Рецензирована)

### *Аннотация:*

В статье рассматривается сущность орфографической зоркости и её роль в процессе обучения русской орфографии учащихся начальной адыгейской школы. Причиной многочисленных ошибок в письменных работах нерусских учащихся являются значительные расхождения в орфографических системах русского и адыгейского языков. Поэтому обучение русской орфографии учащихся-адыгейцев необходимо строить на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков, и начать следует с формирования умения обнаруживать в слове орфограмму.

### *Ключевые слова:*

Орфографическая зоркость; постановка орфографической задачи; обнаружить, выделить орфограмму; опознавательные признаки орфограмм.

В начальных классах русских школ выделяется три основных направления работы по обучению правописанию: 1) на основе правильного соотнесения звука и буквы, их комплексов, с учетом позиции звука в слове и состава слова; 2) на основе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд; 3) на основе проверки орфограммы с применением правил, то есть путем решения грамматико-орфографических задач.

В орфографическом действии выделяются, как известно, два этапа: **постановка** орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее **решение** (выбор письменного знака в соответствии с правилом). В соответствии с этими этапами сначала нужно научить младших школьников ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению. Решение орфографической задачи – владение умением применять на практике орфографическое правило – возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, он сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Значит, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первым этапом при обуче-

нии правописанию, залогом грамотного письма.

С учётом этого в рамках данной статьи будет рассмотрен только первый этап орфографической задачи – её постановка.

Зависимость результатов обучения от того, насколько развита орфографическая зоркость или способность ставить перед собой орфографические задачи, постоянно подчеркивается и лингвистами, и психологами, и методистами (В.Ф. Иванова, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, М.Р. Львов, М.М. Разумовская). Так, П.С. Жедек замечает, что «орфографическое действие мы ищем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограмм в слове» [1, с.231]. А М.Р. Львов считает, что «отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил, умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма». И далее констатирует: «По данным обследований, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, там, где учитель работает над формированием орфографической зоркости, 70-90%» [2, с.17].

Необходимость выработки навыка обнаруживать в слове орфограмму (орфографической зоркости) постоянно подтверждается и практикой: учащиеся достаточно легко выполняют упражнения на вставку пропущенных букв в слове (таких упражнений в учебниках по русскому языку подавляющее большинство), но допускают ошибку в написании той же орфограммы при самостоятельной письменной работе. Объяснить это можно так: чтобы вставить букву, ученику нужно всего лишь решить орфографическую задачу, то есть определить, какую именно букву вставить из предложенных двух (реже трёх). В данном случае указывается и место, куда нужно вставить букву: ребенок лишается возможности подумать, есть ли в слове орфограмма, и если есть, то где она находится и каков ее тип. Условно говоря, материал дается в готовом виде – вот слово, вот место, где пропущена буква, – остается только «угадать», какая это буква. А для того чтобы сознательно написать слово правильно в своем тексте, ученику нужно сначала **поставить** орфографическую задачу: найти в слове орфограмму. Эта задача значительно труднее и требует не только хорошего знания правил, но и умения применить их на письме.

В итоге получается, что в обучении школьников правописанию пропускается целый этап, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Особенно важен этот этап в обучении русской орфографии учащихся-адыгейцев. Если русские школьники сравнительно легко усваивают опознавательные признаки орфограмм, то учащиеся, для которых русский язык не является родным, вынуждены начинать с самых азов. Прежде всего они должны получить представление о том, что в русском языке произношение и написание слов может совпадать, а может и расходиться, поэтому прежде чем слово написать, нужно подумать, все ли буквы в нем пишутся так, как произносятся. Трудность у нерусских учащихся возникает вследствие того, что фонетические и орфографические системы в русском и в их родном языке значительно расходятся.

Таким образом, обучение учащихся-адыгейцев русскому правописанию необходимо начинать с самого первого этапа – с *форми-*

*вания орфографической зоркости* или с *постановки орфографической задачи*.

Что же такое орфографическая зоркость?

Впервые понятие орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский. Под орфографической зоркостью он подразумевал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего [3, с. 33]. По определению М.Р. Львова, орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи [4, с.42]. Другими словами, орфографическая зоркость – это «выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением» [5, с. 130].

Процесс обнаружения орфограмм на протяжении длительного времени считался очень важным. Анализ работ известных специалистов в области методики правописания позволяет отметить определенные различия в назывании этого действия. Некоторые авторы (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов) пишут об умении *обнаруживать* или *находить* (Е.Г. Шатова) орфограммы, другие – об умении *опознавать* (М.М. Разумовская) или *распознавать* (Т.Г. Рамзаева) орфограммы, третьи – об умении *ставить орфографические задачи* (П.С. Жедек). А в работах Н.Н. Алгазиной использовались такие варианты названия, как умение *обнаружить, опознать, определить* орфограмму.

Эти различия говорят о том, что понимание сущности данного умения у разных авторов разное. Если для обнаружения, нахождения орфограмм достаточно того, чтобы учащиеся смогли увидеть наличие вариативности в том или ином написании (обнаружить, что в слове есть опасное место), то умение опознать, определить орфограмму, как и умение ставить орфографические задачи, предусматривает обязательное вычленение признаков орфограмм. Предполагается, что здесь уже ученик не только фиксирует наличие орфограммы, но и может объяснить, почему в этом месте в слове есть орфограмма. Следовательно, это действие можно считать осознанным.

Создание Н.Н. Алгазиной учения об опознавательных признаках орфограммы стало важным этапом в развитии методики орфографии. Действие по обнаружению орфограмм осуществляется, по мнению Алгазиной, на первом этапе анализа, который называется опознавательным. Но на этом этапе выделяются не все признаки, необходимые для идентификации и дифференциации орфограмм. Поэтому многие методисты не рассматривают по отдельности умение обнаруживать, опознавать орфограммы и умение их различать (дифференцировать), а стараются объединить оба этих умения.

Так, Н.С. Рождественский и М.Р. Львов трактуют орфографическую зоркость как умение обнаруживать и распознавать орфограммы; М.М. Разумовская в числе первых орфографических умений называет умение распознавать орфограммы вообще и конкретные орфограммы, подводимые под изучаемое правило. Для опознавания орфограммы «вообще» и «конкретной орфограммы», подведения ее под соответствующее правило учащиеся должны уметь оперировать, во-первых, разными наборами признаков, во-вторых, признаками различной степени обобщенности.

Опознать орфограмму «вообще» по М.М. Разумовской можно по единственному признаку – фонетико-графическому. Идентификация орфограммы (опознавание конкретной орфограммы) предполагает оперирование полным набором признаков. Например, при выполнении задания, найти в слове *поговорка* буквы, которые могут быть написаны с ошибками, ученик может подчеркнуть все буквы, обозначающие безударные гласные звуки: *поговóрка*. Если же ученику предлагается, найти в этом слове букву, обозначающую безударный гласный в корне слова, то выполняется действие идентификации, то есть опознавание конкретной орфограммы по совокупности признаков.

Для успешного выполнения младшими школьниками первого действия – опознавания «орфограммы вообще» необходимо соблюдение двух условий: 1) усвоение понятия «орфограмма», 2) ознакомление с общими признаками орфограмм [6].

Вопрос о целесообразности ознакомления младших школьников с общими признаками орфограмм рассматривается и в методике (М.Р.

Львов), и в психологии (П.С. Жедек). Так, М.Р. Львов описывает общие опознавательные признаки, присущие конкретному типу орфограмм, а П.С. Жедек считает необходимым вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм. Это поможет научить младших школьников опознавать различные, в том числе и неизученные, орфограммы или различать, по терминологии Л.Б. Селезневой, «орфограммы» и «неорфограммы».

Если учащиеся не сомневаются в правописании того или иного слова и пишут его, не задумываясь (что зачастую имеет место в письме учащихся-адыгейцев), то они не владеют общими признаками орфограмм и, следовательно, не испытывают потребности в применении правила.

Говоря о сущности орфографической зоркости – первого этапа решения орфографической задачи, – необходимо коснуться и ее психологической природы. Так, Л.А. Фролова определяет орфографическую зоркость как способность учащихся на начальном этапе обучения в опознавательном процессе обнаружить и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем – на основе одновременного нахождения образа-ориентира [7, с. 45].

В структуре орфографической зоркости Л.А. Фролова выделяет следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий.

*Мотивационный* компонент связан с коммуникативной направленностью письменной речи и предполагает осознание учащимися грамотного письма и постановки орфографической задачи.

*Операционный* компонент предполагает опознание орфограммы на основе знания ее признаков и их определения в речевой ситуации.

*Контролирующий* компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сличения воспринимаемых зрительных образов с их следом в памяти.

Таким образом, на формирование орфографической зоркости влияют следующие психические процессы: а) активное зрительное и слуховое восприятие; б) логические операции сравнения, конкретизации, систематизации,

классификации; в) зрительная память, включающая воспроизведение зрительных образов орфограмм; г) произвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действие самоконтроля и самопроверки.

Чтобы найти орфограмму, то есть написать, требующее проверки, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Слово и орфограмма в нем, воспринимаемые зрительно и на слух, являются раздражителями. С другой стороны, непосредственно воспринимаемые раздражители в орфографии действуют именно через зрительный и слуховой анализаторы. В процессе восприятия идет образование ряда ассоциаций вследствие непосредственного воздействия предмета, а также актуализации ассоциаций (предшествующего опыта), без чего невозможно узнавание предмета и его осмысленное восприятие. Поэтому при зрительном восприятии необходимо привлекать внимание детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ, а слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков должны стать основой развития устной и письменной речи школьников. Как графические, так и орфографические написания возможны при условии сопоставления произношения и написания. Орфографические написания связываются с возможностью выбора букв на месте звуков в слабых позициях.

Процесс выделения опознавательных признаков орфограмм (опять-таки по Л.А. Фроловой) проходит ряд ступеней. Сначала он носит развернутый характер во внешнеречевой форме. Словесное обозначение воспринимаемых признаков привлекает к анализу всю систему сложных языковых связей и позволяет отнести написание к определенной категории. Затем на основе ранее сложившихся образов-представлений этот процесс сокращается и приводит к мгновенному опознанию орфограммы. Это означает, что ребенок узнает орфограммы с помощью последовательной проверки их признаков. После тренировки ученик уже не проверяет заданные признаки, а сразу опознает орфограмму, то есть формирование целостного образа оказывается невозможным без предварительного усвоения его существенных признаков. Значит, нахождение орфограмм обуслов-

лено знанием опознавательных признаков и умением определять их.

Умение видеть орфограмму может формироваться у учащихся двумя путями: а) на интуитивной основе с помощью целевой установки: «Ищи сомнительные написания»; б) на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений. Несомненно, второй путь более рационален, и практическая работа должна строиться обязательно на теоретической основе.

С учетом этого целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения, главным образом, в процессе звуко-буквенного анализа слов. Система обучения первоклассников обнаружению орфограмм или постановке орфографических задач, основанная на фонемной теории русского письма, была разработана и экспериментально проверена еще в 60-70-е годы XX в. [8, с.16]. Сегодня принципиальные положения и многие конкретные приемы обучения этой системы могут быть взяты школой на вооружение. Вопрос в том, как может быть построено такое обучение.

Прежде всего необходимо уже в первом классе вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее число орфограмм. Самую значительную часть орфограмм русского языка, как показывает практика, составляют орфограммы слабых позиций, к которым в первую очередь относятся безударные гласные в разных частях слова, и согласные, парные по звонкости-глухости, стоящие на конце слов и перед другими согласными. Если познакомить первоклассников с опознавательными признаками этих орфограмм, то они смогут научиться ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил.

Учитывая специфику обучения русской орфографии учащихся-адыгейцев, начать формирование у детей представления об орфограммах, то есть с орфографической пропедевтики. От того, насколько полно будут сформированы у ребенка орфографические навыки в период обучения грамоте, зависит не только его дальнейшее обучение на русском языке, его орфографическая и речевая грамотность, но и его способность усваивать про-

грамму по русскому языку в последующих классах.

Известно, что обучение орфографии в букварный период носит по преимуществу пропедевтический характер (это относится одинаково как к нерусской, так и к русской школе): учащиеся практическим путём овладевают элементарными знаниями о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твёрдых и мягких, звонких и глухих). Поэтому главная задача на уроках письма в период обучения грамоте заключается не в том, чтобы сообщать учащимся какие-то правила (причем, в соответствии с возрастом детей и спецификой их обучения русскому языку, максимально упрощенные), а в том, чтобы систематически и организовано вводить те или иные написания в практику письменной речи учеников, не перегружая их в то же время заучиванием каких-либо правил.

С учетом этого работу по формированию орфографической зоркости у первоклассников следует вести в трех направлениях: соотношение звучащих единиц речи и графических единиц письма, то есть соотношение звуков и букв; запоминание графического состава слова, его зрительного образа; решение орфографической задачи.

1. Соотношение звучащих единиц речи и графических единиц письма, то есть соотношение звуков и букв.

В процессе обучения грамоте дети выделяют из слова звук, артикулируют его, учатся произносить в различных позициях. Например: кОт – кОтик – кОтёнок; сОсна – сОсны. Внимание обращается на тот факт, что буква *о* в русском языке в разных положениях (позициях) в слове произносится по-разному: под ударением – звук [o]: с[о]сны, без ударения – звук [a]: с[а]сна. Однако оба звука [o] и [a] на письме обозначаются одной и той же буквой *о*. Следовательно, гласные звуки нужно проверять ударением. Это определяет *первый этап* работы по формированию навыков русского правописания у учащихся-адыгейцев – *дать представление об ударении и ударном слоге* в русском языке, *научить* детей безошибочно и быстро *определять* в слове *ударение*, правильно обозначать на письме ударный звук соответствующей ему буквой.

Необходимость звуко-буквенного анализа в начальных классах вызвана тем, что дети еще не изучили достаточного количества орфографических правил и не имеют систематических знаний по грамматике. У нерусских учащихся этих знаний еще меньше, к тому же, они не владеют понятиями «проверочное» и «проверяемое» слово, поэтому не умеют правильно подбирать проверочные слова: этому их нужно учить специально путем длительных тренировок.

2. Запоминание графического состава слова, его зрительного образа. Запоминание – важнейший элемент усвоения орфографии – происходит также на основе звуко-буквенного анализа.

*Второй этап* работы, связанный с этим направлением, – сформировать представление о том, что звуки в русском языке могут находиться *в сильной и слабой позиции*, научить *различать*, какой звук находится *в сильной позиции*, а какой – *в слабой*. Это достигается формированием умения вставлять в слово нужные буквы, параллельно запоминая зрительный образ этих слов.

3. Решение орфографической задачи – самое сложное направление работы: оно предполагает выполнение действий на основе применения правил и способов проверки. Это *третий этап*, на котором осваивается новый способ записи слов – запись с пропуском гласных и согласных в слабой позиции [9, с. 206]. Этот этап обеспечивает наивысшую осознанность в работе по орфографии.

Таким образом, обучение русской орфографии учащихся начальной адыгейской школы следует начинать с формирования у них умения обнаруживать орфограммы в слове.

#### Примечания:

1. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии (теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах) / П.С. Жедек. – М.: Просвещение, 1992.
2. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Шереметевский, В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности [1883] / В.П. Шереметевский // Сочинения. – М., 1897. – С. 1-34.

- 
4. Львов, М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе / М.Р.Львов. – М.: Прометей, 1988. – 90 с.
  5. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / М.С. Соловейчик [и др.]. – М.: Просвещение, 1993. – 383 с.
  6. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
  7. Фролова, Л.А. Структура орфографической зоркости и уровня ее развития у младших школьников / Л.А.Фролова // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С.41-47.
  8. Жедек, П.С. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии / П.С. Жедек, В.В. Репкин // Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М.: Просвещение, 1974. – С. 16-44.
  9. Тутаришева, М.К. Грамматический разбор и методика его проведения в начальной школе и вузе: учеб. пособие / М.К. Тутаришева, Л.Ш. Тлюстен. – Майкоп: Аякс, 2005. – 260 с.