

Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания
Академии Педагогических наук СССР

На правах рукописи

СТАРШЕНКО Наталья Степановна

Обучение дошкольников элементам орфографии
на занятиях по грамоте
/13 00 01 - "Теория и история педагогики"/

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва, 1977 г.

Работа выполнена* • Научно-исследовательским институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР.

Научный руководитель - кандидат психологических наук
ЖУРОВА Л. Е.

Официальные оппонента - доктор психологических наук, член-корреспондент АШ СССР ЭЛЬКОНИН Д. В. ; кандидат педагогических наук ВИНОГРАДОВА Н. Ф.

Ведущее предприятие - Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, кафедра дошкольной педагогики;

Защита состоится 30 мая 1977 г. в 14 часов на заседании оповещенного совета К 018.04.01 по присуждению ученой степени кандидата наук в Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР.
Москва, ПЗГ84, Климентовский пер., д. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института.

Автореферат разослан " " апреля 1977 г.

Ученый секретер* оповещенного совета Журова Л. Е.

Актуальность темы. В связи с задачей дальнейшего совершенствования системы народного образования, поставленной XXV съездом КПСС, большую значимость приобретает проблема общей и специальной подготовки детей дошкольного возраста к школе. Если общая подготовка детей к школе заключается в гармоническом всестороннем развитии каждого ребенка и в формировании у них общей психологической готовности к школьному обучению, то специальная подготовка к школе предусматривает наряду с этим обучение детей началам тех учебных предметов, которые будут изучаться в школе, и прежде всего грамоты и математики.

Одной из наиболее сложных задач школьного обучения является формирование у детей осознанных навыков грамотного письма. Основы орфографической грамотности детей закладываются в период обучения грамоте, когда ребенок впервые осознает языковую действительность, некоторые ее закономерности и особенности. Знания, умения и навыки, полученные дошкольниками в период обучения грамоте, во многом определяют дальнейшее усвоение ими орфографии в школе. Именно на занятиях по грамоте, благодаря стихийному характеру формирования орфографических обобщений, начинают развиваться ошибочные орфографические ассоциации и орфографическая невнимательность детей - основные причины неправильных написаний. В дальнейшем установившиеся представления приходится ломать, что требует значительных умственных и временных затрат.

Чтобы подготовить дошкольников к сознательному усвоению орфографии в школе, избежать стихийного формирования у них орфографических обобщений, необходимо дать детям первые сведения о закономерностях русского правописания еще во время усвоения ими грамоты. Поэтому к проблеме специальной подготовки детей к школе мы относим вопрос обучения дошкольников элементам орфографии в ходе усвоения ими грамоты, создания у них наиболее общих представлений о закономерностях русской орфографии, которые послужат основой успешного овладения орфографическими навыками в процессе обучения в школе.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить возможности усвоения детьми дошкольного возраста начатков орфографии. В связи с этим перед нами стояла задача разработать и проверить в педагогическом эксперименте содержание и методику обучения дошкольников элементам орфографии, соответствующие, с одной стороны, логике этого учебного предмета, с другой, возрастным возможностям детей дошкольного возраста.

Научная новизна. Исследование возможностей усвоения дошкольниками орфографических знаний и умений до сих пор никем из педагогов не проводилось. Представленная работа поднимает новый вопрос специальной подготовки детей к школе и показывает возможный путь его решения.

На основе теоретических положений о способах формирования умственных действий и понятий и особенностях познавательной деятельности дошкольников в диссертации разработана методика обучения дошкольников элементам орфографии при ориентации на фонемный принцип письма. Разработанный курс обучения детей элементам орфографии преследует не только чисто прагматическую задачу - овладение некоторыми орфографическими знаниями и умениями, но и более широкую цель - лингвистическое развитие ребенка, формирование у него ориентировки в фонологической системе языка, сознание некоторых языковых отношений.

Практическое значение. Реализация разработанной в диссертации программы и методики обучения дошкольников элементам орфографии на практике позволила бы детям получить прочное основание для дальнейшего усвоения закономерностей правописания, а главное - существенно повысить их общую языковую подготовку к школе. Данное исследование может быть учтено при составлении новых программ обучения грамоте в детском саду.

Содержание работы. Диссертация состоит из введения, трех глав /первая глава - "Теоретические и экспериментальные предпосылки обучения дошкольников элементам орфографии", вторая глава - "Подготовительная ступень в обучении дошкольников элементам

орфографии"*, третья глава - "Формирование у дошкольников орфографического действия на основе фонемного принципа письма"/, краткого итога работы в виде заключения и перечня использованной литературы из 194 наименований.

В первой главе диссертации дается обзор литературы, посвященной проблеме раннего обучения правописанию, обосновывается выбор метода обучения грамоте, в русле которого ведется экспериментальное обучение дошкольников элементам орфографии, определяется содержание и методика обучения дошкольников данному предмету.

Идею о необходимости изучения правописания в период обучения грамоте выдвигали методисты русского языка еще в XIX веке. Они считали, что в обучении орфографии нельзя достигнуть успеха, пока эта "простая истина" не будет признана и приведена в исполнение /Ф.И.Буслаев, Н.А.Корф, К.Д.Ушинский, Н.Ф.Бунаков, И.И.Паульсон, Л.Н.Толстой., Д.И.Тихомиров, В.П.Вахтеров, С.Й.Миропольский, К.Житомирский, Вс.Флеров/.

На необходимость более раннего обучения правописанию указывают многие современные педагоги и психологи. В настоящее время имеется и некоторый экспериментальный материал по формированию элементарных орфографических умений на ранних стадиях обучения языку /С.Ф.Буйков, Е.В.Груданов/. Справедливо считая, что учить легче, чем переучивать, некоторые учителя-практики самостоятельно включают в процесс обучения грамоте наблюдения над орфографическими явлениями.

Однако в программе современной школы не предусматривается обучения детей каким-либо орфографическим знаниям и умениям в период обучения грамоте.

Вопрос об обучении правописанию в детском саду до сих пор вообще никогда не стоял. Ученые и методисты, занимавшиеся проблемами обучения детей дошкольного возраста грамоте, обычно ограничивались формированием у детей навыка чтения и умения составлять из разрезной азбуки /или писать/ слова, требующие для

своего написания специальных орфографических знаний.

Ни Ф.Н.Блехер и Е.И.Тихеева - сторонницы метода целых слов в обучении грамоте дошкольников, ни Ю.И.Фаусек - последовательница М.Монтессори, обучавшая грамоте звуковым способом, не занимались формированием у детей-дошкольников каких-либо элементарных орфографических знаний и умений. В процессе усвоения грамоты детям не приходилось ставить и решать орфографические задачи. Их письмо в значительной степени было механическим, неосознанным. В подготовленной А.И.Воскресенской программе обучения детей дошкольного возраста письму и чтению также не предусматривается специальная подготовка дошкольников к овладению правописанием.

В настоящее время в детском саду, работающем по общепринятой программе, в которую не входит обучение грамоте вообще, дети не получают никаких сведений по орфографии. В детских садах Белоруссии и Украины, где проводится обучение грамоте, орфографическое содержание ограничивается правилом применения большой буквы в именах собственных.

При обучении грамоте методом Д.Б.Зльконина, используемом в экспериментальных школах и детских садах, у детей создается общая ориентировка в языке и его законах, что имеет важное значение, для всего последующего изучения родного языка, в том числе и орфографии. Но обучение собственно правописанию в процессе усвоения детьми грамоты автором не предпринимается.

Такое положение приводит к тому, что во время обучения грамоте у детей начинают развиваться орфографическая невнимательность и появляться ошибочные орфографические ассоциации.

Неправильные навыки, приобретенные в период обучения грамоте, отрицательно влияют на усвоение детьми орфографических знаний в будущем.

На наш взгляд, необходим поиск, и научно-экспериментальное исследование наиболее эффективных способов и приемов обучения дошкольников элементам правописания на занятиях по грамоте. Причем исследование это должно строиться с учетом научных положений современных фонологии и фонетики, закономерностей русской

орфографии и психологии обучения.

При этом и метод обучения грамоте, связанный со всем процессом обучения языку, создающий определенную перспективу дальнейшего усвоения языка, также должен отвечать этим требованиям.

Современный аналитико-синтетический метод обучения чтению подвергается постоянной критике /см., например, дискуссию в журнале "Советская педагогика" за 1964 год/. По мнению специалистов, он не соответствует современному уровню науки и требованиям жизни.

Преследуя узкопрактическую цель - обучение чтению, аналитико-синтетический метод сдерживает общее языковое развитие ребенка. Он не выполняет функции "методической пропедевтики" обучения грамматике, орфографии, лексике, стилистике русского языка. Это не позволяет предпринять обучения дошкольников орфографическим знаниям на занятиях по грамоте, разработанных в соответствии с аналитико-синтетическим методом.

Методом обучения дошкольников грамоте, формирующим у детей углубленную ориентировку в области явлений языка, в его внутренних закономерностях, воспитывающим теоретическое отношение к языковой действительности и тем самым создающим оптимальные условия для формирования у дошкольников осознания некоторых орфографических явлений на занятиях по грамоте,* является метод Д.Б.Эльконина - Л.Е.Журовой.

Педагогические и психологические исследования последних лет выявили большие интеллектуальные возможности старших дошкольников, доказали принципиальную возможность усвоения детьми пяти-шести лет простых, но существенных связей и закономерностей явлений действительности. На этом основании мы предположили, что старшие дошкольники в процессе специально организованного обучения смогут осознать существенные отношения между звуковой и графической формами слов и на этом основании усвоить наиболее общие сведения об орфограммах и способах их проверки, овладеть простейшими орфографическими операциями.

Но ориентироваться на существенные свойства объекта познания и выделять их из мнений несущественных, утверждает В.В.Давыдов, ребенок будет лишь в том случае, если ему задано содержательное обобщение. Опираясь на содержательное обобщение, ребенок за чувственно воспринимаемым может обнаруживать свойства, отношения, составляющие сущность вещей, "то, что определяет их развитие" /В.В.Давыдов/.

Содержательной абстракцией, раскрывающей сущность всей орфографической системы языка, является принцип письма. Выделив содержание ведущего принципа письма, дети могут усвоить обобщенный способ действия при построении орфографической формы любой единицы языка /В.В.Репкин, П.С.Жедек/.

При исследовании познавательных возможностей дошкольников в усвоении теоретических основ правописания необходимо учитывать, что в определении ведущего принципа русской орфографии четко разграничиваются два течения. Существует объяснение существенных отношений между графическими знаками и звуками языка с позиций морфологического принципа письма и с позиций фонематического принципа.

В данной главе дается анализ обоих подходов в определении ведущего принципа правописания с точки зрения тех условий, которые необходимы для усвоения каждого из них детьми дошкольного возраста.

Морфологический принцип письма заключается в том, что одни и те же морфологические элементы языка пишутся всегда одинаково, несмотря на различия в произношении.

Выделяется и сообщается морфологический принцип орфографии можно только путем сравнения ряда буквенных моделей одноморфемных слов с произношением соответствующей морфемы в каждом из этих слов.

Следовательно, важнейшими условиями усвоения русской орфографии при ориентации на морфологический принцип письма является знание букв, умение выделять в словоформах морфемы, осознавать их лексическое значение, а также запоминать их графические

образа, так как в основе графического единообразия морфологического письма лежат морфологические аналогии.

Фонемный принцип письма означает, что буквой алфавита обозначается основная разновидность фонемы, к которой сводятся все звуковые парадигмы, выступающие в слабых позициях и выполняющие с основным видом фонемы одинаковую функцию.

Как показало исследование П.С.Жедек, для построения фонемного принципа письма необходимо и достаточно выделить и обобщить следующий круг фонологических свойств: 1/ отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением, 2/ отношение между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы, 3/ отношение между фонологической структурой единицы и ее графической формой.

Выявление перечисленных языковых отношений, приводящих к обобщению фонемного принципа письма, орфографическое моделирование слов можно осуществлять до изучения грамматики и усвоения букв, обозначая звуки слова какими-либо предметными средствами, например, фишками. Предметная фонемная модель дает возможность осуществлять формирование орфографического умения в процессе чувственно-предметной деятельности ребенка, что является необходимым условием усвоения детьми дошкольного возраста знаний теоретического типа. Наконец, усвоение именно фонемного принципа орфографии во многом подготовлено методикой обучения грамоте, построенной на основе метода Д.Б.Эльконина.

Исходя из этих условий, фонемный принцип письма был выбран нами ведущим для обучения дошкольников обобщенному орфографическому действию.

Исследование В.В.Давыдова показало, что формирование у детей обобщения содержательного характера внутренне связано с реализацией III типа Ориентировки и учения, описанного П.Я.Гальпериным. Поэтому теория поэтапного формирования умственных действий и понятий рассматривается нами как основа методики обучения детей дошкольного возраста элементам орфографии.

В соответствии с вышеизложенными положениями нами была раз-

работана программа и методика обучения дошкольников элементам орфографии на занятиях по грамоте.

Экспериментальное обучение дошкольников элементам орфографии проводилось в детских садах № 342 я 652 г.Москвы. В эксперименте участвовали дети пяти и шести лет /старших и подготовительных к школе групп/. Общее количество детей, участвовавших в эксперименте - 167.

В связи с обучением дошкольников элементам орфографии в программу обучения грамоте были внесены существенные изменения. Коснулись они и первого этапа обучения грамоте - этапа фонемного анализа, в процессе которого обучение ооботвенно орфографии еще не проводилось, но уже началась подготовительная работа, предшествующая ему. Сюда входил материал, знание которого необходимо для усвоения орфографии, но не предусмотрено программой обучения грамоте вообще или предусмотрено не в достаточной для орфографических целей мере. Подготовительная работа проводилась в старшей группе детского сада.

Содержание подготовительной ступени обучения элементам орфографии, методика, ход и результаты экспериментальной работы на этой ступени раскрываются во второй главе диссертации.

На этапе звукового анализа проводилась более углубленная, чем это предусмотрено программой обучения грамоте, работа по формированию у детей дошкольного возраста осознания отношения "звуковая форма - значение", необходимого для усвоения фонемного принципа письма.

Работа над данным языковым отношением проводилась путем анализа и сравнения смыслового значения и звуковых структур пар слов, различающихся одним звуком. Сравнение, слов по лексическому значению и звуковому составу раскрывает наиболее существенные связи между звуковой структурой и лексическим значением слова. Звук выделяется не только как элемент линейной звуковой структуры слова, ко и как словоразличитель, т.е. как функциональная единица.

В результате проведенного обучения все дети пяти лет усве- * или смыслоразличительную функцию фонемы.

Позиционные отношения гласных звуков, их сильные и слабые позиции, знания которых необходимы для выделения фонемного принципа письма, непосредственно связаны с ударностью я безударностью гласных. Формирование у дошкольников действия вычленения словесного ударения также входило в подготовительную ступень обучения элементам орфографии.

Наш эксперимент показал, что дети старшей группы на этапе фонемного анализа без труда овладевают умением определять ударный гласный звук в слове, обозначать его на модели и переносить ударение с одного гласного звука на другой. Это объясняется тем, что в период овладения фонемной системой языка восприимчивость пятилетних детей к звуковой стороне речи достигает наивысшей степени, их артикуляция отличается особой гибкостью, необходимой для произнесения слова целиком с длительным выделением ударного гласного звука /только на основе такого произнесения дети на первых порах могут вычленить словесное ударение/. Осваивая на этапе фонемного анализа предметное моделирование фонемного состава слова, дошкольники легко включают в него и обозначение ударного гласного звука.

Для усвоения правописания необходимо уметь дифференцировать не только твердые и мягкие согласные звуки, что предусмотрено той программой обучения грамоте, в русле которой мы проводили наш эксперимент, но и звонкие и глухие согласные. Мы ставили своей задачей научить детей различать звонкие и глухие согласные звуки акустическим способом - по наличию или отсутствию голоса при произношении.

Дифференциация согласных звуков по звонкости-глухости при использовании специально разработанной методики обучения, основанной на противопоставлении оппозиционных по звонкости-глухости пар согласных звуков, осваивается дошкольниками пяти лет на таком уровне, который достаточен для применения этого умения в дальнейшем при введении в программу обучения орфографического материала.

Знания о звонких и глухих согласных звуках дополняют получаемое детьми в процессе обучения грамоте в старшей группе представление о фонетической системе русского языка.

Установление дошкольниками явления позиционного чередования гласных и согласных звуков, овладение способом превращения слабой фонематической позиции в сильную требует формирования у них еще одного умения - изменять слова по формам и образовывать близкие по значению слова. Из всех дополнительных задач обучения эта задача является для детей пяти лет наиболее сложной, так как, в отличие от предыдущих, она не связана непосредственно с материалом обучения грамоте. Однако дошкольники, ориентированные на совокупность двух существенных признаков родственных слов - сходство звучания и близость смысла - осваивают эти действия как подбор родственных слов к исходному без опоры на теоретические знания и составе слова.

Таким образом, обучающий эксперимент показал, что дети пяти лет на занятиях по грамоте могут освоить дополнительный материал, подготавливающий их к усвоению элементов орфографии.

Основной задачей следующей ступени обучения - обучения собственно орфографии - являлось формирование у дошкольников осознания фонемного принципа правописания, а в результате этого - выработка у них в определенной степени обобщенного орфографического действия. Обучение собственно орфографии осуществлялось в подготовительной к школе группе.

Детальное изложение хода результатов обучения детей шести лет собственно орфографическим знаниям и умениям содержится в третьей главе.

Выделение и обобщение дошкольниками шести лет фонемного принципа письма как единой внутренней основы различных орфографических явлений происходило в процессе выполнения системы специфических предметных действий, воспроизводящих в сжатой, доступной детям форме процесс теоретического исследования этого понятия:

1/ Сравнение пар слов, различающихся одним звуком, по лексическому значению и звуковому составу. Это действие приводит к выделению языкового отношения "звуковая форма - значение". Формирование понимания этого отношения происходило на подготовительной ступени./

2/ Образование от исходного слова ряда близких по значению и звуковому составу /родственных/ слов и построение их предметных синтагмо-фонемных моделей, отражающих последовательность звуков каждого слова.

3/ Сопоставление звуковых структур близких по значению слов. В процессе этого действия дошкольники обнаружили явление позиционного чередования звуков /наличие в одном и том же месте родственных слов различных звуков/.

4/ Практическое преобразование предметных синтагмо-фонемных моделей родственных слов путем перемещения чередующихся звуков из одной модели в то же место другой модели и смысловый анализ полученных новых слов. /Например, фишка, обозначающая ударный звук [o] из фонемной модели слова [кот] перемещается на место фишки, обозначающей безударный звук [a], в фонемную модель слова [каты]. Получается [коты] - смысл слова не изменяется. И наоборот, звук [a] переносится на место звука [o] в слово [кот]. Образуется бессмысленное звуко сочетание [кат]. / В результате этих действий дети определяли сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков и выявили словоразличительную функцию фонем в сильной позиции.

Выявление дошкольниками явления позиционного чередования звуков и их сильных и слабых позиций означает выделение лингвистического отношения "звуковая форма - фонологическая структура" /позиционно чередующиеся звуки объединяются в один фонемный ряд /или одну парадигмо-фонему/ на основе их функционального тождества/

. ' i t »

5/ Построение по слуху /на фонетической основе/ буквенных моделей слов-омофонов. Это действие убедило детей в неразличимости разных по смыслу слов, записанных таким образом.

6/ Приведение фонем в слабой позиции к сильной /опираясь на словоразличительную функцию фонем в сильной позиции/ и построение буквенных моделей слов-омофонов на фонематической основе.

Таким образом произошло выделение детьми оявления между фонологической структурой и графической формой языковой единицы - содержания фонемного принципа письма.

В процессе "квазиисследования" происхождения фонемного принципа письма у детей одновременно последовательно формировалось орфографическое действие, ориентированное на этот принцип.

Развернутое орфографическое действие, ориентированное на фонематический принцип, состоит из ряда последовательных действий:

1/ звуковой /синтагмо-фонемный/ анализ слова ;

2/ парадигмо-фонемный анализ слова:

а/ позиционный анализ фонемного состава слова - постановка орфографической задачи,

б/приведение слабой; фонематической позиции к сильной - решение орфографической задачи ;

3/ построение буквенной модели словоформы.

Формирование орфографического действия, состоящего из постановки орфографической задачи и ее решения, происходило в *четыре* этапа.

На первом этапе дошкольники получили представление о постановке орфографических задач.

При письме с опорой на фонемный принцип орфографическая задача возникает всякий раз при необходимости обозначить буквой слабую фонему. Таким образом, решающим условием усвоения детьми обобщенного способа постановки орфографических задач являлся формирование у них действия позиционного анализа фонемного состава слова, которое заключается в определении позиции каждой фонемы данной словоформы. Представление о действии позиционного анализа дети получили, познакомившись с позиционными чередованиями звуков, сильными и слабыми позициями гласных и согласных фонем.

Понятиям сильная и слабая фонема соответствовали понятия ^a сильный и слабый звук. Сам-термин "фонема" не вводился.

На втором этапе дети в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий, согласное которой исходной формой действия позиционного анализа фонемного состава слова должна быть материализованная форма, обучались построению модели, отображающей позиции звуков в слове.

Построение этой модели шло на основе знакомой детям предметной звуковой модели слова, используемой при обучении дошкольников грамоте по методике Л.Е.Дуровой. Эта модель строится с помощью фишек разного цвета, посредством которых отображается последовательность звуков слова и их качественные особенности - ударность и безударность гласных звуков, твердость и мягкость, звонкость и глухость согласных. Опираясь на такую модель, дети при проведении позиционного анализа фонемного состава слова звуки в сильной позиции оставляли в основном ряду, а в слабой - сдвигали из модели вниз.

Даже усвоения действия позиционного анализа фонемного состава слова в материализованном плане достаточно для того, чтобы на его основе раскрыть фонемный принцип правописания и сформулировать всеобщий способ решения орфографических задач.

Третий этап обучения детей дошкольного возраста орфографическому действию состоял в уяснении дошкольниками всеобщего способа решения орфографических задач, который был сформулирован на основе выделения фонемного принципа письма.

Решение орфографической задачи представляет собой превращение слабой фонематической позиции в сильную путем словоизменения и словообразования. Эти действия выполнялись детьми сразу во внешнеязыковой форме, постепенно переходя к умственной.

Итак, первые три этапа формирования орфографического действия шли параллельно с выделением содержания фонемного принципа правописания.

Четвертый этап обучения дошкольников орфографическому действию представлял собой конкретизацию фонемного прян-

ципа письма - решение на занятиях различных орфографических задач;

Овладев действием постановки орфографических задач и выделив всеобщий способ их решения, дошкольники приступили к освоению орфографического действия в целом на конкретных примерах. К этому времени они изучили все гласные буквы и только четыре согласных. Круг конкретных орфографических задач, решаемых детьми на основе фонемного принципа письма, расширялся по мере усвоения ими новых букв. В нашем эксперименте дети осваивали орфографическое действие на двух абсолютно фонематических написаниях, самых распространенных в русском письме - безударных гласных и звонких и глухих согласных.

Восхождение от общего к конкретному как мыслительный процесс осуществлялось детьми на первых порах освоения действия во внешней, практической форме. Каждое орфографическое действие выполнялось ребенком только в материализованном плане в определенной последовательности, заключающейся в постепенном переходе от одного вида модели к другой /абстрактная -> смешанная -> буквенная/. Абстрактную модель ребенок получал в результате фонемного, а затем позиционного анализа слова. Например, позиционная фонемная модель слова "ходьба": П **DD** 1 П и ./ После замены фи-

шек-звуков в сильной позиции буквами перед ним появлялась смешанная модель: Хр р,ба . При построении буквенной модели ребенок по порядку превращал каждый слабый звук в сильный и по мере проверки обозначал его буквой, которую ставил уже в основной ряд /ходьба/. Слабый гласный звук - безударный - проверялся путем превращения его в ударный. Слабый согласный - путем постановки после него гласного,

В процессе дальнейшей работы у детей постепенно вырабатывалось умение проверять слабые фонемы до письма, а затем выкладывать все слово буквами. К концу обучения лишь 12,5% дошкольников нуждались в соблюдении последовательного перехода от одной модели к другой. 87,5% детей ставили и решали орфографическую задачу до письма .•

Так как поэтапное формирование действий постановки орфогра -

фической задачи и ее решения начиналось с разных уровней /первое - с материализованного, второе - с громкоречевого/, то и к концу обучения дети достигали разных уровней в усвоении каждого из компонентов орфографического действия.

Постановку орфографической задачи 37,5% детей выполнили в форме "внешней речи про себя". 25% детей определили сильные и слабые позиции фонем в громкоречевом плане. 12,5% дошкольников выполняли действие позиционного анализа фонемного состава слова в материализованном плане, но действуя молча и быстро. Часть детей - 25%, действуя то в умственном, то в громкоречевом плане или то в громкоречевом, то в материализованном, позиции гласных и согласных фонем определяли по-разному.

Таким образом, можно утверждать, что дошкольники овладели обобщенным способом постановки орфографических задач.

Решение орфографической задачи 54,2% детей выполняли в умственном плане, правда, большинство из них нуждались в пооперационном контроле. Остальные дошкольники / 46,8% / решают орфографическую задачу, действуя в плане громкой речи.

Действие постановки орфографической задачи является для дошкольников, по-видимому, более сложным по сравнению с действием решения орфографической задачи. В первом случае детям нужно перебрать по порядку все звуки слова, определить позицию каждого из них, опираясь на знание общих фонетических условий сильных и слабых позиций и помня об исключениях из правила, и удержать в памяти позиционную структуру фонемного состава слова /последнее, если действие проводится не в материализованном плане/. Во втором случае задача дошкольников - лишь подобрать соответствующую форму слова, превратив безударный гласный звук в ударный и поставив после согласного гласный. Контрольным действием, удостоверяющим правильность проверки звуков в слабой позиции, является действие звукового анализа, которым дети подготовительной группы в совершенстве владеют. Этим мы объясняем ту существенную разницу в усвоении каждого из компонентов орфографического действия, которая обнаруживается при сравнении цифровых данных, приведенных выше.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что в известных пределах /в нашем эксперименте охватывались только правописания слов с безударными гласными, звонкими и глухими согласными в корнях слов/ дети дошкольного возраста могут приобрести умение ставить и решать орфографические задачи обобщенным способом.

Обучая дошкольников элементам орфографии, мы не ставили задачу сделать их абсолютно грамотными. Предполагалось создать у детей прочную базу для дальнейшего усвоения орфографии как системы. Хотя орфографическое действие формировалось у детей относительно целого слова и пока применимо лишь к правописанию корней, усвоенный детьми способ передачи слабых фонем буквами относится ко всем морфемам всех частей, речи. Полученное детьми представление об орфографическом действии может конкретизироваться в процессе дальнейшего обучения /в школе/.

Усвоение детьми элементов орфографии способствовало их лингвистическому развитию. Дошкольники получили представление о родственных словах; расширили свои знания о фонемной системе русского языка, включив в нее звонкие и глухие согласные звуки; более глубоко усвоили отношение "звуковая форма - значение", выделив звук в его функции словоразличителя; вычленили новые лингвистические отношения "звуковая форма - фонологическая, структура" и "фонологическая структура - графическая форма".

Результаты проведенного исследования позволяют рекомендовать введение материала по орфографии в практику обучения грамоте в детских садах. Процесс обучения грамоте, будучи связанным с усвоением основ орфографического строя языка, в свою очередь становится более содержательным и глубоким. Грамота выступает не только как "пропедевтический курс фонетики родного языка" /Д.В.Эльконин/, но и как пропедевтический курс орфографии.

Общие выводы:

I. Дошкольники подготовительной к школе группы на занятиях по грамоте могут усвоить общий способ постановки и решения орфографических задач, основанный на фонемном принципе письма. По-

становку орфографической задачи дети выполняют, определяя сильные* и слабые позиции звуков слова, а решают ее, превращая слабую позицию фонемы в сильную путем словоизменения и словообразования,"

2. Усвоенное обобщенное орфографическое действие дошкольники могут использовать для решения орфографических задач, ограниченных пока правописанием корня слова. Однако в процессе дальнейшего обучения общее представление об орфографическом действии может быть конкретизировано предельно широко, реализуясь при написании практически всех морфем всех частей речи. Таким образом, проведенное обучение подготавливает основу успешного овладения систематическими орфографическими знаниями и умениями в процессе обучения в школе.

3. Сознательное усвоение детьми элементов орфографии в процессе овладения грамотой позволяет избежать стихийного формирования у них орфографических обобщений, предупредить развитие орфографической невнимательности дошкольников и появление у них неправильных орфографических ассоциаций - основных причин ошибочных написаний.

4. Формирование у дошкольников осознания орфографического материала на занятиях по грамоте способствует их лингвистическому развитию и значительно повышает общую языковую подготовку детей к школе.

Содержание основных вопросов диссертации изложено вотечественных публикациях:

1. О возможности усвоения дошкольниками элементов орфографии на занятиях по обучению грамоте. Сб. "Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума", часть II. Тбилиси, 1974.
2. Дореволюционные педагоги о раннем обучении правописанию, ж. "Начальная школа", 1976, № 5.
3. Лингвистическая подготовка детей к школе. Сб. "Вопросы

коммунистического воспитания и обучения". Тезисы докладов участников УШ Совместного семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПН ГДР /1-10 июня 1976 г./ . М., 1976.

4. О необходимости введения элементов орфографии в содержание обучения грамоте. Сб. "Некоторые вопросы учебно-воспитательного процесса в школе". Сборник научных трудов. Минск, 1976.

5. Опыт реализации содержательного обобщения в обучении дошкольников элементам орфографии, ж. "Вопросы психологии", 1977, * I.

Отзывы на автореферат в двух экземплярах с заверенными подписями направлять по адресу: ПЗ184, Москва, Климентовский пер., д.1. Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания.

РОТАПРИНТ НИИ ОП АПН СССР

ЗАКАЗ 1» ТИРАЖ 100

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

