

**Психолого-лингвистические условия обучения детей старшего
дошкольного возраста
элементам орфографии на занятиях по грамоте**

Одна из наиболее сложных задач школьного обучения – формирование у детей осознанных навыков грамотного письма. Основы орфографической грамотности закладываются в период обучения грамоте, когда ребенок впервые осознает языковую действительность, некоторые ее закономерности, особенности. Чтобы подготовить ребенка к сознательному усвоению орфографии, предупредить стихийное формирование орфографических обобщений, целесообразно первые сведения о закономерностях русского правописания сообщать ему во время усвоения грамоты.

Содержанием обучения дошкольников правописанию могут быть не только внешние, непосредственно данные орфографические свойства слов, их произношения и написания, но и простейшие внутренние взаимосвязи и взаимозависимости, существенные отношения между звуковой и графической формами слова. Высшей формой орфографического обобщения является принцип письма, функция которого – определить способ действия пишущего при построении орфографической формы любой единицы языка. Принцип письма – это «исходная клеточка», содержание которой соответствует природе орфографической системы языка, выражая единую внутреннюю основу различных орфографических явлений. Ориентация при письме на ведущий принцип орфографии означает ориентацию на содержательное обобщение «всеобщего способа построения буквенных моделей слов». Оперировать понятием принципа письма – значит, определенным образом расчленив и конкретизируя его, использовать усвоенную закономерность как общее средство решения частных орфографических задач.

В определении ведущего принципа русской орфографии четко разграничиваются два течения. Одни языковеды отстаивают морфологическую теорию орфографии (В.Ф. Иванова, А.Б. Шапиро, А.Н. Гвоздев, В.Н.

Жирмунский), другие – фонематическую, или фонемную (А.А. Реформатский, Р.И. Аванесов, М.В. Панов и др. – представители Московской фонологической школы).

Морфологический принцип письма заключается в том, что одни и те же морфологические элементы языка пишутся всегда одинаково. Важнейшими условиями усвоения русской орфографии выступают знание букв, умение выделять в словоформах морфемы, осознавать их лексическое значение и запоминать их графические образы.

При фонематическом принципе орфографии единицей, имеющей устойчивое обозначение на письме, является фонема, трактуемая с позиций Московской фонологической школы: «...звуковые единицы, выступающие в слабых позициях и чередующиеся с той или иной звуковой единицей, различающейся в сильной позиции и являющейся фонемой, объединяются с этой последней в одну единицу (фонему) на положении ее вариантов» (Аванесов 1956, с. 38). Основной вид фонемы и ее варианты образуют парадигмо-фонему.

Звуковой строй языка передается на письме «очищенным» от всех позиционных изменений, которые устраняются благодаря тому, что каждая звуковая парадигма, выступающая в слабой позиции, сводится к основной своей разновидности, выступающей в сильной позиции. В этом заключается универсальный способ определения буквы для звуковой парадигмы в слабой позиции.

Выделить и обобщить фонематический принцип письма, по П.С. Жедек, - значит выделить и обобщить следующие языковые отношения: 1) отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением; 2) отношение между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы; отношение между фонологической структурой единицы и ее графической формой (Жедек 1975, с. 5).

Могут ли усвоить эти отношения дети старшего дошкольного возраста в процессе обучения грамоте?

Действием, приводящим к выделению и обобщению соотношения «звуковая форма – значение», является изменение звуковой оболочки слова и анализ происходящих при этом изменений его лексического значения (например, *мак – лак – лук*). Выполнение этого действия не требует морфосемантического анализа словоформы. Подвергаемый изменению синтагмо-фонемный состав слова может быть представлен в любой материализованной форме, не обязательно буквенной.

К выявлению отношения «звуковая форма – фонологическая структура» (понятия парадигмо-фонемы) приводит установление и анализ позиционного чередования звуков в одних и тех же морфемах (например, *к[а]за, к[о]зы, к[о]зочка, к[а]зленок*). Хотя сторонники Московской фонологической школы рассматривают фонему только как компонент морфемы, выявление позиционного чередования звуков в принципе может происходить на уровне целого слова. Анализ отношения между синтагмо-фонемной (*к[а]за*) и

парадигмо-фонемной структурами слова также не требует обязательного обращения к буквенной записи слова. Он может быть проведен на основе предметных фонемных моделей слова.

Только установление отношения между фонологической структурой словоформы и ее графической формой (например, *пло[т] – плот и пло[т] – плод; в[а]лы – валы и в[а]лы – волю*) требует знания букв, но не всего алфавита. Раскрытие фонемного принципа письма может происходить на самых простых словах, которые дети записывают с помощью нескольких изученных букв. Число конкретных орфографических задач, решаемых детьми на основе усвоенного фонемного принципа письма, будет расти по мере знакомства с новыми буквами.

Важно отметить, что предметная фонемная модель слова позволяет постепенно выявлять его орфографические свойства (позиционное

соотношение фонем, приведение слабой фонематической позиции к сильной) и по мере их выявления отображать в модели. Таким образом, внутренние, существенные отношения слова, составляющие его орфографию, дошкольники смогут познавать в процессе преобразующей чувственно-предметной деятельности, что является необходимым условием усвоения в этом возрасте знаний теоретического типа.

В процессе экспериментального обучения шестилетних детей элементам орфографии в процессе обучения их грамоте по методу Д.Б. Эльконина (Эльконин 1976) они выделяли и обобщали фонемный принцип письма как единую внутреннюю основу различных орфографических явлений в ходе выполнения системы специфических предметных действий, воспроизводящих в сжатой, доступной форме процесс теоретического исследования этого понятия:

- сравнение пар слов, различающихся одним звуком, по лексическому значению и звуковому составу. Это действие приводит к выделению языкового отношения «звуковая форма – значение»;
- образование от исходного слова близких по значению и звуковому составу (родственных) слов и построение их предметных синтагмо-фонемных моделей, отражающих последовательность звуков каждого слова;
- сопоставление звуковых структур близких по значению и звуковому составу слов. В процессе этого действия дошкольники обнаруживают явление позиционного чередования звуков (наличие в одном и том же месте родственных слов различных звуков);
- практическое преобразование предметных синтагмо-фонемных моделей родственных слов путем перемещения чередующихся звуков из одной модели в то же место другой модели и смысловой анализ полученных новых слов. (Например, фишка, обозначающая ударный гласный звук [o], из фонемной модели слова [кот] перемещается на место фишки, обозначающей безударный гласный звук [a], в фонемную модель слова [каты]. Получается [коты]- смысл слова не изменяется. Но если звук [a] «перенести» на место звука [o] в слово [кот], то образуется бессмысленное звуко сочетание [кат]). В результате этих

действий дети определили сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков .выявили словоразличительную функцию фонемы в сильной позиции.

Выявление шестилетками явления позиционного чередования звуков, их сильных и слабых позиций означает выделение лингвистического отношения «звуковая форма – фонологическая структура» (позиционно чередующиеся звуки объединяются в один фонемный ряд, одну парадигмо-фонему на основе их функционального тождества);

• построение по слуху (на фонематической основе) буквенных моделей слов-омофонов. Это действие убедило детей в неразличимости разных по смыслу слов, записанных таким образом;

• 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, дети выделили отношение между фонологической структурой и графической формой языковой единицы (содержание фонемного принципа письма).

В процессе «квазиисследования» происхождения фонемного принципа письма у детей 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.

Поэтапное формирование действий постановки орфографической задачи и ее решения начиналось с разных уровней – с материализованного и громкоречевого. Поэтому к концу обучения дошкольники разных уровней в усвоении каждого из компонентов орфографического действия.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что в известных пределах (в нашем эксперименте охватывалось только правописание слов с безударными гласными, звонкими и глухими согласными в корнях слов) дети дошкольного возраста могут овладеть

обобщенными способами постановки и решения орфографической задачи.

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

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», но и как пропедевтический курс орфографии.

Литература

Аванесов, Р.И. Фонетика современного русского литературного языка / Р.И. Аванесов. – М., 1956.

Жедек, П.С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.С. Жедек. – М. 1975.

Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М., 1976.