



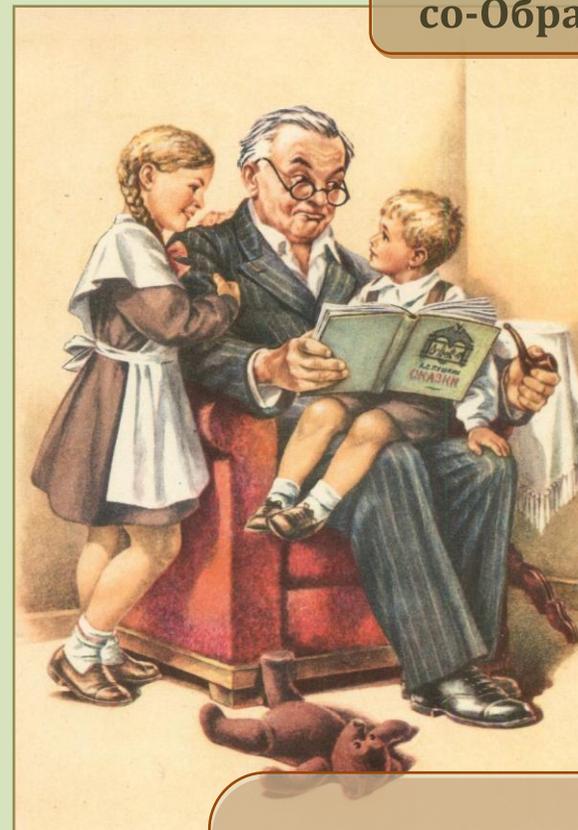
21

Лекции по системной и со-Образной педагогике



2019 год.  
Лекция в Нукусском педагогическом институте (Узбекистан)

**Остапенко Андрей Александрович,**  
доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Института развития образования Краснодарского края, Екатеринодарской духовной семинарии и Центра дополнительного образования Московской духовной академии, автор более 750 публикаций по педагогике, психологии и антропологии



**А.А. Остапенко**  
**Развитие речевых навыков ребёнка**

ШКОЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ

ISBN 978-5-91447-211-2



9 785914 472112 >

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЕКАТЕРИНОДАРСКАЯ ДУХОВНАЯ СЕМИНАРИЯ

А.А. Остапенко

# РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ РЕБЁНКА

Москва  
НИИ школьных технологий  
2019

УДК 372.461  
ББК 74.102+74.268.0  
О – 76

Рецензенты:  
А.М. Кушнир,  
кандидат психологических наук, главный редактор журналов  
«Народное образование» и «Школьные технологии»;  
А.П. Фурсов,  
главный редактор журнала «Русская словесность»

**О-76      Остапенко А.А. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ РЕБЁНКА.** М.: НИИ школьных технологий, 2019. 28 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 21).

Трудности речевого развития ребёнка очень часто возникают по причине элементарной педагогической безграмотности родителей, детских воспитателей или школьных учителей. Это происходит из-за простого нарушения последовательности освоения речевых навыков. О каких-то навыках просто забывают, опуская их. Какие-то из них пытаются осваивать раньше времени. Эта последовательность освоения речевых навыков не всегда и не всем очевидна, поэтому её необходимо чётко определить и видеть. Этому вопросу посвящён очередной выпуск авторского курса лекций.

ISBN 978-5-91447-211-2

УДК 372.461  
ББК 74.102+74.268.0

© Остапенко А.А., 2019  
© Кубанский государственный университет, 2019

## **ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОСВОЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОЛЖНА БЫТЬ ПРАВИЛЬНОЙ**

Трудности речевого развития ребёнка очень часто возникают по причине элементарной педагогической безграмотности родителей, детсадовских воспитателей или школьных учителей. Опыт проведения семинаров и курсов для педагогов и родителей показывают, что причина трудностей кроется в простом нарушении последовательности освоения речевых навыков. О каких-то навыках просто забывают, опуская их. Какие-то из них пытаются осваивать раньше времени. Например, детей учат письму, не научив их читать рукописные тексты.

Все речевые навыки ребёнка делятся на две группы: *содержательные* и *технические*. Каждому содержательному навыку предшествует технический, пропустить или обойти который никак нельзя. Эта последовательность речевых навыков не всегда и не всем очевидна, поэтому её необходимо чётко определить и видеть. Разберём каждую группу навыков отдельно. Начнём с содержательных навыков, а потом перейдём к техническим.

### **Последовательность формирования содержательных речевых навыков ребёнка**

Эта последовательность навыков обусловлена степенью их сложности. Вначале осваиваются более простые навыки, а затем из них «вырастают» более сложные речевые навыки. При этом значительная часть операционального состава деятельности письма должна быть сформирована в составе других деятельностей ещё на дописьменном этапе. Аналогично и большинство грамматических навыков должно формироваться в недрах деятельности ещё до введения грамматики в содержание

обучения<sup>1</sup>. Именно поэтому мы начали рассмотрение проблемы с содержательной стороны.

Правильная последовательность формирования содержательных речевых навыков ребёнка такова.

1. Самый *первый* и самый простой возникающий у ребёнка *речевой навык* – это умение *понимать звучащий текст, звучащую речь*. Когда у родителей годовалого малыша спрашивают «Сколько слов знает Ваш ребёнок?», чаще всего они называют ориентировочное число слов, которые малыш может воспроизвести. Но ведь очевидно, что если у этого малыша труднопроизносимое имя, то он на него откликается, даже не умея его произнести (воспроизвести). Когда говорят ребёнку «Принеси ведёрко», и он точно выполняет это действие, то вовсе не обязательно, чтобы он умел произносить (точно воспроизводить) слова «принеси» и «ведёрко». Понимать звучащее слово – это более простой речевой навык, чем умение это слово произносить. А освоение более простого навыка предшествует освоению более сложного. **Понимать звучащее слово** – это значит уметь связывать образ предмета (ведёрко) или образ действия (принеси) со звучащим из уст взрослого словом. Связь «образ предмета/действия + звучащее слово» образует первый и самый простой речевой навык ребёнка.

2. *Второй речевой навык* состоит в отработанном умении *связно воспроизводить звучащий текст*. Этот навык более сложен, чем первый, и называется он **говорением**. Количество понимаемых ребёнком слов многократно превышает количество слов, которые он умеет произносить. *Понимание* звучащего слова значительно опережает *говорение*. Это очевидность, не требующая доказательств.

3. *Третий речевой навык* – это навык *чтения текста*,

---

<sup>1</sup>Здесь мы солидарны с позицией А.М. Кушнера. См. *Кушнер А.* Педагогика грамотности // Школьные технологии. 1996. № 4-5. 208 с.

*изображённого печатными буквами.* Здесь мы не будем долго останавливаться на подходах к обучению чтению, поскольку это многократно описано. Акцентируем внимание лишь на, казалось бы, очевидном утверждении, что *умение читать – это умение понимать графический текст* (печатный или рукописный). Увы, опыт работы с воспитателями детсадов и учителями начальных классов на курсах повышения квалификации убеждает нас в том, что под умением читать они, чаще всего, понимают что-то другое (умение сливать буквы, звуки в слоги, умение соединять слоги в слова, умение артикулировать и т.д.), но не умение понимать графический текст. Третий речевой навык состоит в отработанном умении **понимать печатное слово**, печатный текст. Понимать печатное слово – это значит уметь связывать образ предмета/действия не только со звучащим из уст взрослого словом, но с его графически изображённым печатным образом. Тройная связь «*образ предмета/действия + звучащее слово + печатное слово*» образует третий речевой навык ребёнка – **чтение печатных текстов.**

4. *Четвёртый речевой навык – это связное воспроизведение печатного текста.* Обретение этого навыка никак не может опережать чтения печатного текста. Писать печатными буквами, воспроизводить (печатать) на клавиатуре текст, который ребёнок не понимает (не читает), бессмысленно. Но совершенно очевидно, что это требует неких дополнительных моторных навыков, соединённых с навыком чтения как понимания печатного текста. А это уже достаточно сложный синтетический навык и поэтому в ряду речевых навыков он стоит лишь четвёртым.

Русский язык обладает двумя видами графического представления – в виде печатной графики и в виде рукописной графики, связанной с каллиграфией. А это требует освоение двух дополнительных речевых умений –

умения читать рукописные тексты и умения каллиграфично воспроизводить рукописный текст. Во многих европейских странах, отчасти в США и Канаде уже не один десяток лет как отказались от необходимости учить детей по прописям, учить детей каллиграфии. В этих странах дети только «печатают», а не пишут тексты рукописными буквами. На наш взгляд, это необычайно обедняет культуру языка и выхолащивает эстетическую воспитательную составляющую языка<sup>2</sup>. Замена рукописных альбомов и тетрадок со стихами и пожеланиями, которые были значительной частью личной жизни девушки, личными страничками в социальных сетях не только уничтожила таинственность и загадочность, но и примитивизировало восприятие текста как содержательно, так и графически. Изысканность вензелей в альбомах перековала на заборы в примитивизм граффити.

Исчезновение каллиграфии в странах, пишущих на латинице, перешло и в нашу школу в преподавание иностранных языков. В преподавании каллиграфии русского языка это пока что выразилось в тенденции упрощения графики букв в сторону скорописи, что не так сильно примитивизировало кириллическую письменность как латиницу.

5. Совершенно очевидно, что прежде чем учить ребёнка осваивать прописи и каллиграфично писать, необходимо его научить читать рукописные тексты. Традиционная методика начального обучения просто опускает целый этап речевого развития ребёнка. Пускай этот этап не самый громоздкий, но он должен быть. Но в школах мы не найдём книг с рукописными текстами. Их просто никто не издаёт якобы за ненадобностью. *Пятый речевой навык, связанный с освоением чтения рукописных тек-*

---

<sup>2</sup>Не говоря уже о чрезвычайной важности мелкой моторики рук для развития интеллекта. Каллиграфическое письмо и «печатание» просто несопоставимы по эффективности для формирования мелкой моторики.

стов, необходим для освоения каллиграфического письма. Пропускание этого этапа, перескакивание через него в дальнейшем серьёзно деформирует в первую очередь эстетическую сторону каллиграфии. Отсутствие богатого языкового опыта видения красивых каллиграфических рукописных текстов – одна из главных причин скверных почерков. В опыте работы по технологии А.М. Кушнира дети первого класса имеют несколько книг с готовыми рукописными текстами (книга сказок А.С. Пушкина, книги «Наши песни», «Бабушкины песни», «День Победы»), которые зачастую неверно называют прописями. Понимать рукописное слово – это значит уметь связывать образ предмета/действия не только со звучащим из уст взрослого словом и его графически изображённым печатным образом, но и с рукописным каллиграфическим словом. Четверная связь *«образ предмета/действия + звучащее слово + печатное слово + рукописное слово»* образует пятый речевой навык ребёнка – **чтение рукописных текстов.**

6. На основе умения читать рукописные тексты формируется *шестой навык* – **каллиграфическое письмо как способность графически воспроизводить рукописные тексты.**

7. На базе этих шести этапов происходит формирование *седьмого навыка* – *грамотного письма.*

Таков общий алгоритм движения от простых к сложным речевым навыкам. Пренебрежение каким-то из этапов приводит к дефектам речевого развития ребёнка.

Изобразим его в виде цепочки последовательных речевых навыков: **1) умение понимать звучащий текст → 2) умение связно воспроизводить звучащий текст → 3) умение читать печатный текст → 4) умение воспроизводить печатный текст → 5) умение читать рукописный текст → 6) умение воспроизводить рукописный текст → 7) умение грамотно писать.**

## **Последовательность формирования технических (моторных) речевых навыков ребёнка**

Описанная цепочка-последовательность формирования содержательных речевых навыков позволяет выделить параллельную последовательность технических (моторных) навыков, без которых содержательная сторона немислима.

Ещё раз напоминаем, что основная часть операционального состава деятельности письма должна быть сформирована на дописьменном этапе, поэтому мы ещё раз начинаем анализ речевой деятельности с дописьменных речевых навыков.

1. Первому содержательному речевому навыку – пониманию звучащего текста – предшествует техническое **умение слышать и отличать речь от неречевых звуков**. Этот навык формируется на раннем этапе развития ребёнка и плохо вычленяется как отдельное действие, поскольку одновременно связан с одновременным овладением другими умениями (например, умением связывать звучащую речь с движениями губ матери). У слепых же детей освоение этого (не связанного со зрением) навыка дифференцируется и становится возможным для более точного вычленения и исследования.

2. Говорению как второму содержательному речевому навыку предшествует техническое **умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова**. Хорошо известно, что какие-то звуки ребёнок осваивает без проблем, а какие-то без логопеда ему не даются. В психологии развития речи хорошо известен феномен, состоящий в том, что для младенца родным языком становится тот, на котором с ним говорят родители. При этом ему никто не объясняет то, как должен быть расположен язык между зубами, чтобы произнести тот или иной звук. Ребёнок как бы само собой (без техноло-

гического понимания устройства артикуляционного аппарата) научается ряду фонем языка, который для него становится родным. Как только он начнёт связно говорить на ставшем для него родным языке, возникает потрясающее явление – артикуляционный аппарат как бы «задубевает» и иные фонемы, которые не входят в строй родного языка, становятся трудными и иностранными. Ещё вчера ребёнок без труда мог освоить французский звук [r], [ʒ], греческий или английский [θ], [th], [ð], а сегодня после того, как он заговорил на родном языке, остальные звуки стали для него неродными и трудными. А для того, чтобы их освоить, приходится долго объяснять ребёнку, как и куда поставить язык. Это объясняется психологическим феноменом убывания количества степеней телесной свободы (в нашем случае, телесного артикуляционного аппарата) по мере обретения новых функциональных органов (в нашем случае, родной речи). Это явление точно описал В.П. Зинченко: «каждая новая стадия онтогенеза закрывает прежние степени свободы развития, которыми обладает организм. <...> Ухо младенца открыто для усвоения фонематического строя любого из почти 7000 языков, существующих на Земле. Однако очень скоро, по мере усвоения родного языка, створки закрываются, выделение фонем чужого языка становится трудной задачей»<sup>3</sup>.

3. Чтению печатного текста как третьему содержательному речевому навыку предшествует техническое умение **узнавать печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки**. Привычно этот этап называют букварным периодом. Уточним, что под букварным периодом мы понимаем этап освоения печатных букв, а не период работы с учебной книгой под названием «Букварь» или «Азбука». При обучении русскому языку (хоть

---

<sup>3</sup> Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 349.

родному, хоть второму) этот период должен быть очень коротким. В русском языке всё же всего лишь 33 буквы (в отличие от китайского, где тысячи иероглифов) и тратить на их освоение учебное полугодие или даже учебную четверть – непозволительная роскошь. Мы полагаем, что «Букварь» и «Азбука» как отдельные учебные книги должны уйти в прошлое за ненадобностью. Опыт показывает, что освоение ребёнком через разные виды восприятия (увидел, пощупал, вылепил, начертил, позировал и т.д.) трёх десятков русских букв не требует более 5-7 дней, ибо срабатывает простой закон кратковременной памяти – человек однократно усваивает  $7 \pm 2$  единицы знаковой информации. А кириллические буквы точно не относятся к сложным знаковым сущностям. Отдельно от букварного этапа и, как правило, произвольно, между делом осваиваются остальные знаки. Цифры, как правило, осваиваются раньше букв, а синтаксические знаки – позднее.

4. Соответственно, четвёртому содержательному навыку воспроизводить связный печатный текст (писать текст печатными буквами) предшествует **умение воспроизводить сами печатные буквы и другие печатные знаки** (цифры, синтаксические знаки). В современных условиях этот навык можно разделить на три отдельных поднавыка: 4а) традиционное привычное воспроизведение печатных знаков с помощью ручки (карандаша, мела и т.п.); 4б) воспроизведение печатных знаков с помощью пальцевой (клавишной или сенсорной) клавиатуры; 4в) воспроизведение печатных знаков с помощью мелкой клавиатуры со стилусом (как правило, это актуально для компактных электронных устройств). Каждый из этих навыков осваивается эффективно, если у ребёнка хорошо развита мелкая моторика руки, хорошо развиты мышцы кисти.

5. Чтению рукописного текста как пятому содержа-

тельному речевому навыку предшествует техническое **умение узнавать рукописные буквы и другие рукописные знаки**. Для детей с родным русским языком этот этап предельно краток и даже незаметен, а вот для детей с неродным русским он будет более длительным. Это может обуславливаться тем, что: а) графика родного письма не совпадает с кириллической графикой русского письма; б) в родном языке может вообще отсутствовать рукописная графика и каллиграфия (пример с латиницей мы уже рассмотрели выше).

6. Умению воспроизводить связный рукописный текст как шестому содержательному речевому навыку предшествует техническое **умение воспроизводить рукописные буквы и другие знаки**. Этот громоздкий и трудный этап, связан с моторикой кисти и требует специального описания технологии.

7. Отработка навыка грамотного письма (а не просто письма) никаких дополнительных технических навыков не требует.

Таким образом, мы выстроили параллельную содержательным навыкам цепочку-последовательность технических (моторных) навыков. Она такова: **1) умение слышать и отличать речь от неречевых звуков → 2) умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова → 3) умение узнавать печатные буквы и знаки → 4) умение воспроизводить печатные буквы и знаки → 5) умение узнавать рукописные знаки → 6) умение воспроизводить рукописные буквы знаки**.

Сведём обе последовательности в полную таблицу речевых навыков.

Таблица 1

## Речевые навыки

	Содержательный (С) навык	Условное обозна- чение навыка	Технический (Т) (моторный) навык	Условное обозна- чение навыка
1.	умение понимать звучащий текст	1С	умение слышать и отличать речь от неречевых звуков	1Т
2.	умение связно воспроизводить звучащий текст	2С	умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова	2Т
3.	умение читать печатный текст	3С	умение узнавать печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки	3Т
4.	умение воспроизводить связный печатный текст (писать текст печатными буквами)	4С	умение воспроизводить печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки	4Т
5.	умение читать рукописный текст	5С	умение узнавать рукописные буквы и другие рукописные речевые графические знаки	5Т
6.	умение воспроизводить связный рукописный текст	6С	умение воспроизводить рукописные буквы и другие рукописные речевые графические знаки	6Т
7.	умение грамотно воспроизводить связный текст.	7С		

Общая схема последовательности обретения речевых навыков выглядит следующим образом (рис. 1).

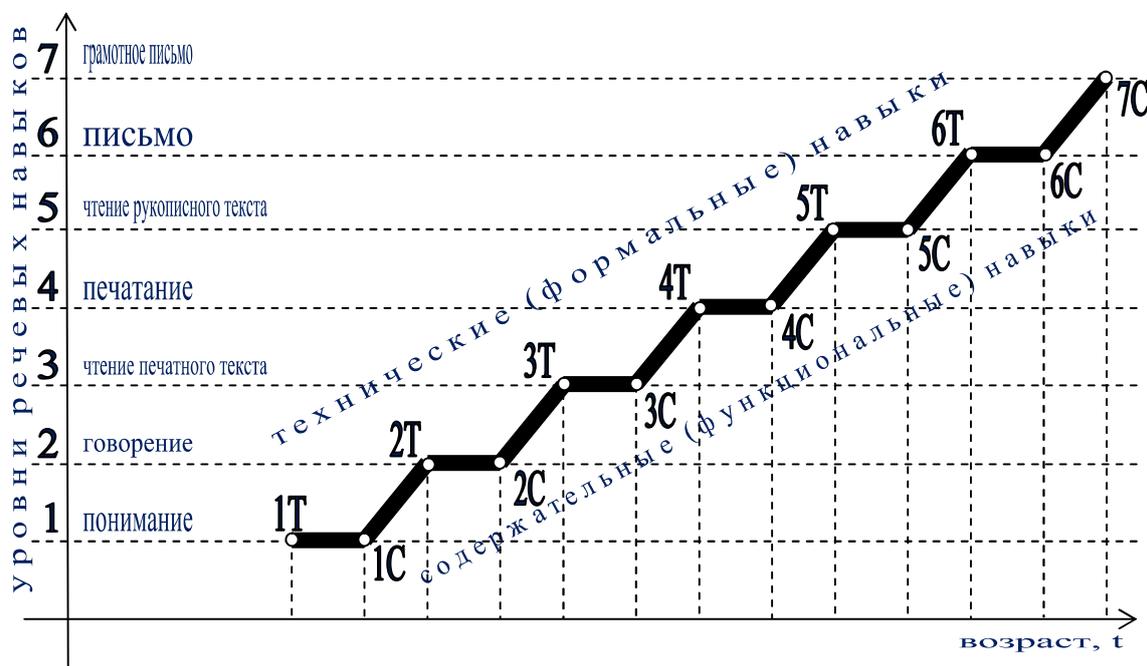


Рис. 1.

Общая схема последовательности обретения речевых навыков

### Принципы формирования речевых навыков ребёнка

Обобщая изложенное, можно сформулировать основные принципы формирования речевых навыков. Они таковы.

1. **Принцип последовательности формирования содержательных (функциональных) речевых навыков.** Этот принцип – частный случай всеобщего классического дидактического принципа последовательности, рассмотренный для частной задачи языкового воспитания. Его суть состоит в том, что:

- а) последовательность формирования речевых навыков должна быть выстроена в порядке их усложнения;
- б) ни один из навыков указанной последовательности не может быть пропущен.

**2. Принцип предварения каждого содержательно-функционального речевого навыка техническим (формальным).** Суть этого принципа состоит в необходимости предварительной отработки технических моторных навыков, причём при условии доминирования режима произвольного действия над произвольным.

**3. Принцип опоры на богатый языковой опыт.** Суть принципа состоит в необходимости создания условий реального погружения ребёнка в богатую языковую среду.

**4. Принцип преобладания реальной языковой деятельности над лингвистическим анализом.** Суть этого принципа состоит в преобладании и первенстве действительной подлинной речевой деятельности (слушании, говорении, чтении, сочинительстве) ребёнка младшего школьного возраста над специальной лингвистически-аналитической (разбор слов и предложений, заучивание правил, поиск проверочных слов и т.п.).

**5. Вычитательный принцип ликвидации безграмотности.** Овладение устной и письменной грамотностью и родного, и русского языков состоит не в накоплении лингвистических знаний, а в индивидуальном избавлении от речевых ошибок, обусловленных неверным языковым опытом.

**6. Принцип преобладания произвольных действий над произвольными** при освоении речевых навыков состоит в педагогической установке, состоящей в том, что владение устной и письменной речью есть средство, а не цель.

На первый взгляд, в этой части мы изложили очевиднейшие вещи, которые должны быть понятны любому детсадовскому воспитателю, любому учителю начальной школы. Но, увы, эта кажущаяся очевидность не стала повсеместной ежедневной практикой, русский язык

по-прежнему остаётся одним из самых трудных школьных предметов, а поголовная устная и письменная безграмотность стала предметом обсуждения на государственном уровне.

## **ПИШЕМ ГРАМОТНО, «ВЫЧИТАЯ» ОШИБКИ, А НЕ НАКАПЛИВАЯ ПРАВИЛА<sup>4</sup>**

Хорошо известно, что обучение грамотности – дело индивидуальное и его продуктивность мало связана с накоплением знаний правил орфографии и пунктуации. Филологам хорошо известен дидактический парадокс: *ученик не делает тех или иных орфографических ошибок до тех пор, пока не выучит соответствующее правило.* До изучения правила, он пишет *верно, не задумываясь*, а, применяя правило, начинает делать ошибки. Но упорно из года в год все учат правила, хотя практическая задача состоит в том, чтобы научить грамотному письму, а не набору правил. А русский язык привычно стоит в ряду «трудных» предметов, по которому всегда наибольшее число «троек» и «двоек».

Овладение письменной грамотностью напрямую никогда не зависело от степени *накопления* филологических знаний (правил орфографии, пунктуации и т.д.). Ученик «должен в своём развитии пройти через стадию, когда очевидность нужности грамматических правил откроется ему самому, а не будет навязана умным взрослым. Накопление позитивного (совершенного) языкового опыта в контексте живой, внутренне детерминированной мотивации до некоей критической точки должно предшествовать освоению теоретических знаний об этом самом опыте»<sup>5</sup>. И мы вполне согласны с А.М. Кушником в том, что

---

<sup>4</sup> В соавторстве с Н.Г. Прохоровой.

<sup>5</sup> Кушник А.М. Педагогика грамотности // Школьные технологии. 1996. № 4-5. С. 163.

первый этап работы над письменной грамотностью – «это накопление письменного опыта и воспитание „орфографического сторожа“»<sup>6</sup>. Овладение грамотностью на втором этапе состоит в процессе *исключения* неточностей и ошибок из живой, развитой устной и письменной речи ученика (кстати, устной речью, ребёнок владеет, придя уже в первый класс). А у каждого ошибки свои. Один «не слышит» безударных гласных, другой «не дружит» с шипящими, третий «не чувствует» знаков препинания. Одинаковое обучение грамотности всех – процесс мало результативный. В отличие от других предметов, овладение которыми состоит в *накоплении* знаний, умений, овладение письменной грамотностью предполагает *вычитание, исключение ошибок (ликвидацию безграмотности)*. Работа учителя родного языка схожа с работой врача, логопеда, избавляющих ребёнка от «болезней» и дефектов, в нашем случае, письменной речи. А разных «больных» нельзя лечить одинаковыми средствами. Поэтому при овладении письменной грамотностью актуальна идея реализации *индивидуальной траектории*.

Опыт нашей работы позволил выявить *алгоритм индивидуальной работы с каждым учеником в процессе овладения письменной грамотностью*, который мы назвали «*вычитанием*» ошибок. Он состоит из нескольких этапов.

***Первый этап*** – *выявление типичных ошибок*. Привычно, что самый распространённый способ выявления ошибок – диктант. Мы полагаем, что диктант как раз не может дать объективной картины письменной грамотности по причине того, что он исключает фактор произвольности письма. Над учеником довлеет мысль о том, что его проверяют. *Исчезает произвольность действия*, письмо перестаёт быть средством, а становится целью. Уходит мысль ребёнка о содержании текста, он думает о

---

<sup>6</sup> Там же. С. 170.

том, как написать без ошибок, и... делает их на каждом шагу. Мы считаем, что источником информации о детских ошибках должны быть *непроизвольно написанные учеником тексты* (не для учителя языка). Это могут быть тетради по другим устным предметам (которые всё равно проверять надо), тетради по литературе (лучше с собственными, а не продиктованными текстами), иные *нужные ребёнку* тексты. А лишь потом – рабочие и контрольные тетради по русскому языку.

Таблица 2

Фамилия, имя ученика		Типичные ошибки						
		О-Ё после шипящих	Корни с чередованием	Личные окончания глагола	Суффиксы действительных причастий настоящего времени	Н-НН в суффиксах прилагательных	Н-НН в суффиксах причастий	... и т.д.
Источники ошибок	Тетради по устным предметам							
	Тетрадь по литературе							
	Рабочая тетрадь по русскому языку							
	Контрольная тетрадь по русскому языку							
	Иные тексты							

Помочь в систематизации типичных ошибок может предложенная нами индивидуальная карта, которая представляет собой таблицу, где по горизонтали расположены названия основных орфограмм, по вертикали – источники информации о типичных ошибках. В столбцах записываются слова, в которых ученик допустил ошибки. Ниже представлена часть такой индивидуальной карты

(см. табл. 2) (представлены наиболее распространённые орфограммы).

Карту заполняет учитель по мере проверки письменных работ ученика. Заполненная карта даёт достаточно полную картину грамотности. Она открыта и ученику, и родителю. Опыт показывает, что «средний» ученик основной школы делает ошибки на 5-9 орфограмм.

**Второй этап** – классификация и выявление типичных ошибок, объединение учащихся в группы со сходными «диагнозами». Для того чтобы иметь общую картину типичных ошибок по классу следует заполнить сводную таблицу 3, в которой в первом столбике расположен список класса. Далее по горизонтали название самых распространённых орфограмм, ниже пометки, показывающие количество ошибок того или иного учащегося в соответствующих орфограммах. Это может быть цифра, соответствующая количеству слов, в которых допущены ошибки, возможно использование значков («\*» – ошибок много, «+» – ошибки есть, «-» – ошибок практически нет).

Таблица 3

Ф.И. учащихся класса	О-Ё после шипящих	Корни с чередованием	Личные окончания глагола	Суффиксы действительных причастий настоящего времени	Н-НН в суффиксах прилагательных	Н-НН в суффиксах причастий	... и т.д.
1. Иванов	+	+	+	*	*	-	
2. Петров	+	*	-	*	-	*	
3. Сидоров	*	+	*	+	*	+	
....	....	....	....	....	....	....	....
Н. Яковлев	*	-	-	+	+	*	

На основании таблицы 3 можно объединить учащихся в малые группы (экипажи) для работы над усвоением

той или иной орфограммы, меняя количество групп, их состав сообразно проведённой диагностике.

**Третий этап** – объяснение необходимого правила по опоре учителем (подготовленным учеником) индивидуально, а также в парах или группах сменного состава. Объяснение осуществляет учитель или ученик-консультант при помощи специально подготовленного комплекта крупномодульной наглядности<sup>7</sup>. Закрепление происходит в процессе проговора учащимися правила по опоре, а также с помощью лото (см. рис. 2).

Ветренный	Безветренный	Нарисованный
Балованный	Решённый	Кошенный
Серебряный	Былинный	Раненый

Рис. 2. Образец карточки лото «Правописание **нн-н** в суффиксах прилагательных и причастий»

К лото прилагаются девять маленьких карточек с комментариями к написанию слов (рис. 3).

исключение	-ЕНН-	От глагола с приставкой
-ОВА-	От глагола совершенного вида без приставки	От глагола несовершенного вида без приставки
-ЯН-	От основы на Н	исключение

Рис. 3. Образец карточек с комментариями

Учащиеся располагают карточки с комментариями под соответствующими словами.

<sup>7</sup> Прохорова Н.Г. Крупномодульная наглядность по русскому языку / Под ред. А.А. Остапенко. 3-е изд. испр. / Азовская гимназия. Краснодар, 2013. 32 с.

**Четвёртый этап** – практическая работа по закреплению орфограммы. Первоначально выполняются задания, не предполагающие написания слов: перфокарты, орфографическое лото, тестовые задания. Перфокарта представляет собой карту с 15-20 словами с пропущенными буквами (рис. 4). Для многократного использования центральную часть можно вырезать. Работа выполняется, как правило, в конце тетради.

о-ё после шипящих	
Стаж	р
Дириж	р
Маж	р
Беч	вка
Чеч	тка
Трущ	ба

Рис. 4

Орфографическое лото – кармашек с 14-18 карточками (чётное количество для удобства проверки). Учащиеся должны разложить слова в 2 столбика в соответствии с орфограммой. Например, в первый столбик слова, где вставляется **н**, во второй – **нн**.

В заключение возможны диктанты, творческие работы, предполагающие написание слов полностью.

**Пятый этап** – контроль в форме диктантов и/или тестов.

**Шестой этап** – индивидуальная коррекция для учащихся, не усвоивших соответствующих орфограмм.

По мере усвоения учащимися орфограммы группы меняются.

Таким образом, ученик, избавляясь от той или иной ошибки, постепенно переходит из одной группы в дру-

гую, а его личная карта становится всё чище и чище.

Описание предложенных этапов работы сведём в единый алгоритм процесса ликвидации безграмотности.

Таблица 4

Алгоритм ликвидации безграмотности

Этап	Действия		Предполагаемый результат
	учителя	ученика	
1. Выявление типичных ошибок.	1. Составление индивидуальной карты. 2. Помощь учащемуся в заполнении карты.	1. Обучение составлению индивидуальной карты. 2. Составление индивидуальной карты.	Ученик обретает умение соотносить слова с соответствующими орфограммами. Ученик обретает умение классифицировать ошибки.
2. Классификация и выявление типичных ошибок, объединение учащихся в группы.	1. Составление сводной таблицы 2. Объединение учащихся в группы.		
3. Объяснение правила по опоре, закрепление теории.	1. Объяснение правила по опоре.	1. Объяснение правила по опоре учеником-консультантом. 2. Проговор по опоре. 3. Закрепление теории с помощью лото.	Ученик усваивает правила.
4. Практическая работа	1. Проверка выполнения	1. Работа с перфокартами,	Ученик усваивает орфограммы.

по закреплению орфограмм.	заданий по перфокартам и лото у «сильных» учащихся. 2. Координация действий учеников.	орфографическим лото. 2. Взаимопроверка. 3. Выписывание ошибок. 4. Выполнение карточек (возможно использование индивидуальных карт) с предварительным проговором по группам. 5. Составление индивидуальных перфокарт. 6. Словарные взаимодиктанты из индивидуальных карт на изучаемые орфограммы.	
5. Контроль в форме диктантов и/или тестов.		1. Написание диктантов на изучаемую орфограмму. 2. Выполнение тестов, в том числе с помощью интерактивной доски.	Выявление степени усвоения материала.
6. Индивидуальная коррекция			

На первый взгляд кажется, что такая работа требует от учителя больших временных затрат (для изготовления индивидуальных карт, сводной таблицы, методиче-

ского обеспечения и пр.). Это действительно имеет место на первоначальном этапе работы, что впоследствии быстро окупается высокой результативностью работы и высокой самостоятельностью учеников.

Но главное состоит в понимании того, что *овладение письменной грамотностью родного языка состоит в не в накоплении лингвистических знаний, а в индивидуальном избавлении от типичных ошибок, в ликвидации безграмотности.*

## **ОБУЧАЮЩИЙ ДИКТАНТ: НЕПРИВЫЧНО, НО ПРАВИЛЬНО**

### **Где в слове «воробей» можно сделать ошибку?**

Из своего опыта посещения уроков в бытность лицейским завучем вспоминаю курьёзную, но поучительную историю. Присутствуя на уроке русского языка в 3-м классе, наблюдал такой сюжет.

Опытная учительница красивым каллиграфическим почерком пишет на доске слово «воробей» и с выразительно-интригующей интонацией задаёт ученикам вопрос:

– Ребята, где в этом слове можно сделать ошибку?

...Ситуация обычная. В педучилищах и в пединститутах из года в год говорили о том, что детей необходимо учить распознаванию «опасных» слов, в которых чаще всего можно допустить ошибки. Эти слова надо разбирать, записывать, обводить рамочкой, предварительно штудировав правила про безударные гласные...

А тут вдруг сидящая на первой парте девочка Соня неожиданно для учителя, но вполне уверенно отвечает:

– Нигде!

Учительница растерялась. Такой ответ ученицы в её планы не входил, и она настойчиво повторила вопрос:

– Всё-таки, где в этом слове можно сделать ошибку?

Соня оказалась не менее упрямой:

– Нигде, Елена Валерьевна!!!

...До этого момента девочке Соне не приходило в голову, что слово «воробей» можно писать как-то иначе. Она его писала верно, не задумываясь. А вот теперь, помня, что в этом слове *можно* сделать ошибку, она начнёт задумываться и... делать ошибки.

В каком случае любой человек (и ученик в частности), не задумываясь, пишет те или иные слова без ошибок? Неужели, если он выучил правила правописания? Ответ лежит на поверхности. *Человек не делает ошибок в словах, если он обладает богатым языковым опытом*, если он эти слова тысячекратно слышал правильно произнесёнными и тысячекратно видел (читал) правильно напечатанными и написанными. В этом случае слова отчеканиваются в подсознании человека и формируют у него «функциональный орган» (термин А.А. Ухтомского), именуемый учителями «орфографическим сторожем». Человек, многократно видевший верно написанное (напечатанное) слово, внутренне напрягается, когда встречается это слово с ошибкой. Неверно написанное слово «царапает глаз», ибо оно не соответствует отчеканенному в подсознании образу этого слова, и тогда срабатывает «орфографический сторож», сформированный по законам психологии установки (Д.Н. Узнадзе). Человек видит ошибку не потому, что он примеряет каждое слово к заученным правилам правописания, а потому, что оно его подсознательностораживает своим несоответствием прежнему, многократно виденному. Вспомним, что установка формируется многократно повторяемым опытом действия. И здесь каждый учитель (и каждый родитель) должен помнить, что ***богатый языковой опыт значительно важнее знания десятка аналитических правил орфографии***. Да, в этом опыте могут быть прорехи, могут быть

неточности. И задача учителя – «штопать» прорехи, «вычитать» ошибки, исправлять неточности, а не штудировать десятки правил, после заучивания которых дети начинают делать ошибки в тех словах, которые до этого писали верно. Ведь подлинно учительская задача состоит в том, чтобы ученик писал грамотно, а не знал набор правил орфографии.

Одно из средств формирования этого языкового опыта – обучающий диктант.

### **Как провести обучающий диктант?**

Мы привыкли к тому, что диктант – это такое страшное средство контроля, во время которого, чаще всего, звучат учительские реплики «Не подглядывай!», «Не подсказывай!», «Не списывай!». А тут мы заходим в класс и видим совершенно иную картину, с трудом укладывающуюся в голове проверяющего (как когда-то говорили, инспектора<sup>8</sup>), если он вдруг окажется на таком уроке.

Так вот, учительница входит в класс, открывает «крылья» доски, и взору ребятишек предстаёт красивый, каллиграфично написанный полный текст диктанта. Потом она раздаёт ученикам по два откопированных листа бумаги, на одном из которых полный печатный текст диктанта, а на втором – рукописный. Учительница просит ребят положить один листок слева от тетради, другой – справа, чтобы было удобно в них смотреть в тех случаях, когда у учеников вдруг возникнут какие-либо затруднения.

Убедившись, что всем хорошо видна доска, что у всех есть выданные ею «шпаргалки», в которые можно в любой момент подсмотреть, Мария Ивановна неспешно на-

---

<sup>8</sup> Теперь бы сказали «надзирателя» – как представителя службы со странным и страшным именем «обнадзор».

чинает диктовать: «К~~о~~-ро-ва да-ёт мо-ло-ко. Не потеряйте, пожалуйста, две точки над буквой ё». При этом и слово «корова», и слово «молоко» она, окая, произносит орфографически правильно. И так до конца урока она читает весь текст.

Представьте себе выражение лица привыкшего к иным требованиям проверяющего, присутствующего на таком диктанте.

А между тем, совершенно очевидно, что учительница сделала всё предельно правильно, следуя логике, согласно которой *каждый ребёнок должен как можно чаще видеть правильный текст без ошибок*. Сделано всё для того, что ребёнок написал текст верно, без ошибок. Все каналы восприятия включены и обеспечены верной текстовой информацией: и слуховой, и зрительной.

Интересно, задумывались ли учителя над тем, что упражнения, в которых надо вставить пропущенные буквы, несут в себе больше педагогического вреда, чем пользы? Также как и диктанты, в которых подчёркнуто произносятся слова «кАрова» и «мАлАко».

### **Как правильно проверить детские работы?**

И вот наша Мария Ивановна собрала тетрадки и села за столом в учительской, чтобы их проверить...

Как обычно проверяют диктант? Берут красную ручку, исправляют ошибки и выставляют отметку, обратно пропорциональную количеству ошибок.

А теперь представьте ребёнка, получившего в руки проверенную тетрадь. Первое, что он видит, открыв тетрадь, – исправленные красным ошибки. Мне вспоминается реплика известнейшего психолога академика Валерии Сергеевны Мухиной в одной из телепередач: «Что запомнит ученик, увидев в тетради исправленные яркой красной ручкой ошибки? Конечно же, ошибки!» А ведь учи-

тельница ещё потребует сделать дома работу над ошибками! «А зачем её делать, если учительница уже все ошибки исправила?» – подумает ученик.

А что же наша Мария Ивановна? Она помнит простое правило – **ученика надо максимально избавить от неправильного языкового опыта**. Ошибки надо «вычистить», «спрятать», убрать, удалить напрочь, чтобы ученик их больше не увидел. И достаёт она из своего нехитрого учительского скарба вместо красной ручки средство для корректировки текста (некоторые его называют «штрих», другие – «корректор текста», а иные – просто «белая замазка») и «прячет» все до единой ошибки. В ученической тетрадке появляются «белые пятна», количество которых определяет оценку.

Ученик получает тетрадь и уже не видит всех своих глупостей, не фиксирует их в своём сознании и памяти. Но знает, что он должен сделать работу над ошибками. Тогда он достаёт из портфеля полученный на уроке от учителя текст-шпаргалку и *делает настоящую работу над ошибками*, «штопая» «белые пятна». При этом «штопаются» прорехи в языковом опыте не только в тетради, но и в сознании ученика. Он вместе с учителем «вычитает» допущенные ошибки.

А потом Мария Ивановна собирает тетради (без единой ошибки в них!), «замазывает» отметки, которые были ниже «пятёрки», и поверх выставляет теперь-то честно (пусть и не с первого раза) заработанные отличные оценки... И все довольны!

Учебное издание

Андрей Александрович Остапенко

# РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ РЕБЁНКА

Лекции по системной и со-Образной педагогике.  
Выпуск 21

Макет и дизайн обложки А.А. Остапенко

НИИ школьных технологий  
<http://narodное.org>  
109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2.  
Тел. +7 (495) 345-52-00

Подписано в печать 28.05.2019.  
Формат: 60×90 $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.  
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»  
Усл. печ. л. 1,75. Тираж 500 экз. Заказ\_\_\_\_\_.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика  
в Издательско-полиграфическом центре  
Кубанского государственного университета  
350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149