(cc) BY

Зимовина Светлана Григорьевна
воспитатель
МБДОУ Д/С №46 «Колокольчик»
г. Белгород, Белгородская область

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация*: в статье описаны особенности формирования орфографических навыков у младших школьников, представлен обзор научной литературы, посвященной данной проблеме.*

Ключевые слова*: формирование орфографических навыков, орфографические навыки, навыки правописания.*

Усвоение младшими школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д.Н. Богоявленского [6], С.Ф. Жуйкова [11], Н.А. Менчинской. Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н.Н. Алгазиной [3], М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, П.С. Тоцкого и др.

Как отмечает М.Р. Львов, уровень овладения навыками грамотного письма учащимися начальных классов определяется грамматическими правилами конструирования слов в предложениях, точным выбором словоформ с точки зрения семантики языка, стилистически верным их употреблением и сформированностью орфографических навыков.

Орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они напрямую зависят от развития устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Навыки правописания неразрывно связаны с усвоением грамматики, которая устанавливает правила русского правописания, с овладением определенными значениями и осознанием «орфографической цели» (Н.Н. Алгазина [3]).

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Н.А. Менчинская отмечает, что с психологической точки зрения данный процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написании слов с непроизносимой согласной) все внимание младшего школьника сосредоточивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. В творческой работе сознание ребенка направлено на результат речевой деятельности в целом, орфографическое действие в этом случае превращается из «главного» в «подсобное». Оно не должно отвлекать внимания пишущего от основной цели, т.е. действие полностью автоматизируется.

По мнению С.Ф. Жуйкова, орфографический навык формируется в результате многократных повторений и упражнений на основе более простых навыков и умений, таких как навык письма (автоматизированное начертание букв), умение проводить звуковой анализ слова (данный процесс предполагает также наличие навыка целенаправленного фонематического и слогового анализа), умение устанавливать морфемный состав слова и на основе грамматических знаний выделять из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило и некоторые другие умения [11].

Основываясь на теоретическом положении П.Я. Гальперина [9] о поэтапности формирования умственного действия, Г.С. Сухобская выделяет три этапа становления орфографического навыка.

На первом этапе учащиеся через систему суждений и умозаключений овладевают развернутым рассуждением, усваивают грамматические признаки орфограммы, способы ее определения в конкретных языковых формах. На данном этапе проводится морфологический анализ слова, выделяется конкретная орфограмма, определяется ее принадлежность к определенной группе орфограмм, контролируемых данным правилом правописания. После распространения характерных признаков данной группы орфограмм на ту, которую требуется написать, осуществляется ее верное написание. Объясняет такую развернутую форму актуализации знаний потребность в теоретическом обосновании своих действий.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

На втором этапе вырабатываются сокращенные приемы определения орфограмм. Ведущим становится анализ по схеме. Речь носит «свернутый», ситуативный характер. Скорость выполнения действия говорит об их девербализации, об отсутствии рассуждения в теоретическом обосновании. Выделяются промежуточные действия процесса закрепления ассоциативных связей. Появляются первые признаки стереотипности.

На третьем этапе формирования орфографического навыка у детей отпадает необходимость в наглядных «подкреплениях» действия по определению нужной орфограммы. Отдельные звенья объединяются в целостное орфографическое действие. При этом легче происходит переход от одного звена к другому, образуется прямая ассоциация между исполнительной частью одного звена и обосновывающей другого. Сворачивается обосновывающая часть рассуждения, что проявляется в сокращении действия по времени и в дальнейшей девербализации рассуждений. С изменением же ситуации при выполнении упражнений мышление возвращается к ранним развернутым формам (например, при трудных случаях правописания).

Различия в усвоении орфографических правил, по мнению Г.С. Сухобской, выражаются в быстроте перехода от одного этапа к другому.

Исходя из психологической природы навыка правописания, отмечает Н.А. Менчинская, следует учитывать, что в период формирования он представляет собой систему сознательных действий. Когда же навык сформирован, он является автоматизированным способом выполнения более сложного действия или способом передачи мысли в письменной форме.

Под автоматизацией понимается отсутствие преднамеренности и сознательности при выполнении действия, причем в определенных условиях он становится ясно осознаваемым (при сознательном орфографическом контроле самого пишущего и при наличии у него необходимых орфографических и грамматических знаний). Автоматизация орфографических действий происходит медленно,

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

зависит от типа орфограммы и «готовности» учащегося к усвоению правил правописания. У учеников массовых общеобразовательных школ орфографический навык автоматизируется лишь в средних классах.

Автоматизация сознательных действий при выработке навыка правописания имеет сложную структуру. Благодаря процессам абстракции в сознании происходит отвлечение от конкретных речевых форм. С помощью операций анализа и синтеза пишущий узнает в выделенной части общую категорию языкового явления и подводит его под морфологическое понятие. Наконец, развернутая часть суждений приводит к умозаключению, в результате ученик определяет правильное написание.

С точки зрения Д.Н. Богоявленского, автоматизация сознательных действий включает: постепенное уменьшение роли осознания своих действий; свертывание умственных операций за счет обосновывающей части рассуждения, а затем и оперативных суждений; объединение и обобщение частных действий в более простые по своему масштабу действия и расширение в связи с этим границ переноса; усовершенствование приемов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач. При этом автоматизация действия доходит до такой степени, когда учащиеся пишут согласно правилу, не осознавая его, не подключая процесс рассуждения [6].

В орфографическом навыке сохраняются осознание грамматической природы правил правописания, неавтоматизированные элементы, основанные на понимании строя языка и необходимые для передачи содержания речи. Связь между языковым значением и графической формой закрепляется в обучении. При обучении в школе ученики усваивают грамматическое значение словоформ, знакомятся с грамматическими категориями и учатся ими оперировать (например, категории рода, числа, падежа и т. д.).

Современная психология рассматривает формирование орфографических навыков как образование временных связей или ассоциаций (Д.Н. Богоявленский [6], Н.А. Менчинская и др.).

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

С.Ф. Жуйков различает три уровня орфографических ассоциаций [11]. Ассоциации первого уровня образуются до изучения правил на базе речевой практики. Ассоциации второго уровня не составляют орфографического навыка, но у них имеются сходные черты с ассоциациями третьего уровня, так как они основаны на знании правил и усвоении грамматических понятий. Ассоциации второго и третьего уровней образуются на базе ассоциаций первого уровня, которые могут оказывать на них как положительное, так и отрицательное влияние. Данная закономерность связана с особенностями развития речи ребенка. Недостатки произношения, нечеткость, смазанность речи не позволяют детям в процессе письма опираться на четкие кинестетические образы, успешно усваивать морфемный состав слов, а также такие грамматические категории, как род, число, падеж. Например, при формировании навыков правописания безударной гласной в корне ассоциативная цепь основана на следующих ассоциациях: слуховом и зрительном восприятии слова, осмыслении и дифференциации его лексического и грамматического значений, определении морфемного состава слова и письменной реакции в виде написания слова [11]. Таким образом, механизм образования орфографического навыка базируется на овладении фонетическими, грамматическими, словообразовательными и орфографическими знаниями и соотнесении их между собой, поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций.

Умения и навыки являются неотъемлемой частью познавательной деятельности. Об их соотношении высказываются различные мнения. Одни исследователи считают, что навыки основаны на умениях, т.е. по мере автоматизации умения становятся навыками (Д.Н. Богоявленский [6], П.Я. Гальперин [9] и др.).

Согласно другой точке зрения, навык не базируется на умениях. Умение является более высокой формой осознания (С.Ф. Жуйков [11] и др.). В методической литературе орфографический навык рассматривается как автоматизированное действие, формирующееся у младших школьников на основе умений и свя-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

занное с усвоением ряда правил, способов их применения в письме, а также частных операций (Н.С. Рождественский и др.). В процессе становления навыка они переходят в автоматизированное действие.

Среди условий образования навыков выделяются: 1) знание правил (знание формулировки орфограмм или умение рассказывать содержание своими словами); 2) знание приемов применения правил и умение их применять (например, разбор слова по составу); 3) система упражнений, благодаря которым формируются навыки правописания.

Трудности овладения орфографическими правилами обусловлены не столько их незнанием, сколько неумением применять их на практике. Этот сложный аналитико-синтетический процесс состоит из следующих операций: 1) расчленение общей орфографической задачи на ряд частных; 2) решение частных задач в определенной последовательности с опорой на прежний учебный и житейский опыт учащихся, активное включение мнестических процессов; 4) изменение направления умственной деятельности благодаря включению аналитико-синтетических операций, абстракции, обобщения и умозаключения.

Н.С. Рождественнский в своих работах пишет, что данный процесс основан на умении младших школьников планировать свою умственную деятельность: намечать последовательность действий, знать способы анализа слова и одновременно уметь выделять необходимые признаки, уметь делать выводы, умозаключения и т. д. Чтобы решить орфографическую задачу, требуется выбрать правило, к которому относится данная орфограмма. В значительной степени это предполагает знание и понимание содержания правила. Поэтому решение орфографической задачи предполагает также и воспроизведение самого правила, и выполнение орфографического действия, соответствующего этому правилу.

Итак, процесс овладения орфографией учащимися имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, предполагающую сформированность многих действий и операций. В своем становлении он проходит ряд этапов: от развернутых действий и операций до быстрого их про-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

текания и образования прямой ассоциации между исполнительной и обосновывающей частью орфографического действия с обязательным осознанием детьми цели письма (правильно передать свою мысль и без ошибок написать слова). Автоматизированность навыка правописания не означает отсутствия сознательного контроля со стороны пишущего. В трудных случаях написания возможно возвращение мышления к его ранним развернутым формам. В орфографическом навыке остается осознаваемой грамматическая природа орфограмм, прослеживаются неавтоматизированные элементы, связанные с пониманием и языковым оформлением речевых единиц.

Список литературы

1. Азова О.И. Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников // Школьный логопед. – 2015. – №5–6 (8–9). – С. 12–21.

2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просвещение, 1987. – 326 с.

4. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. – М., 1960. – 488 с.

5. Бельтюков Б.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М.: Педагогика, 2007. – 176 с.

6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.

7. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 2017. – 175 с.

8. Визель Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Межд. конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985. – 45 с.

10. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. – М.: Ленанд, 2016. – 122 с.

11. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). – М.: Просвещение, 2015. – 355 с.

12. Занков Л.В. О начальном обучении. – М.: Просвещение, 2012. – 199 с.

13. Прищепова И. Дизорфография младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookz.ru/authors/irina-pri6epova/dizorfog_479/page-2-dizorfog_479.html (дата обращения: 28.04.2020).

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)