

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Руделева О.А.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
rudelevao@mail.ru

Студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование» «Начальное образование», недостаточно знать одну лингвистическую теорию. Чтобы привить ученикам правила грамотного письма, ими надо владеть с пониманием и умело пользоваться как инструментом, как способом действия. В методической литературе традиционно считается, что школьный учебный предмет не является упрощенной копией вузовского курса, а представляет собой дидактически переработанную, предназначенную для целей общего образования систему знаний, а также систему умений и навыков, необходимых для применения в типичных видах деятельности. [1]. Декларируется принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Таким образом, обучение становится успешным, если учебная деятельность ученика направлена на освоение не только знания (основного содержания предмета), но и способа его получения.

Применительно к орфографии это означает, что только знание правил правописания недостаточно для успешного овладения орфографическими навыками: содержание правил, их теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате многократного выполнения упражнений, формирующих умения действовать согласно данному правилу. Результативность упражнений (деятельности) зависит от качества преподаваемой теории и от согласованности учебных действий с этой теорией.

Таким образом, когда правило правописания проверяемых безударных гласных в корне нацелено на подбор «проверочных слов» («написание букв на месте безударных гласных в корнях устанавливается путем подбора проверочных слов и формами слова с тем же корнем, в которых проверяемый гласный находится под ударением»), то от учащихся ускользает самое главное, а именно: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и ударные в корнях с общим значением, т. е. в однокоренных словах. Основное, что есть в правиле, — это его направленность на семантику: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяемыми. Чтобы не было ошибок типа «Пожилел» («Потому что жил»), задающих ложный способ действия «на основе правила», содержанием деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий одно слово через другое, родственное: малыш — это совсем еще маленький человек, ребенок. Объясняя значение корня через родственное слово, ребенок овладевает способом действия. Психологи Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков и другие называют его «правилосообразным способом действия» [2]. Научившись именно так определять написание, учащиеся понимают и правило, которое наполняется для них истинным смыслом, а также прием, и способ действия.

Описанный подход согласуется с утвердившимся положением о единстве сознания и деятельности, о деятельностном подходе к обучению. Рассматривая обучение как специально организуемый процесс, психологи и педагоги предполагают обязательное наличие в нем взаимосвязанных этапов. При этом важная роль отводится осознанию целей и задач действия, а также осознанию способов выполнения действий. Таким образом, в самом действии (в данном случае орфографическом) выделяются две составляющие - ориентировочная и исполнительная.

Решающую роль в качественной характеристике орфографического действия играет его ориентировочная составляющая. Согласно исследованиям П.Я. Гальперина, для характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет ориентировочная основа действия - совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется ре-

бенок при его выполнении. Существует множество вариантов ориентировочной основы действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обучении кардинальные различия вызывают только следующие особенности ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она составлена, эмпирически для отдельных заданий или рационально-генетическим способом, который применим к любым заданиям изучаемой области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и основные типы учения с их разными возможностями и результатами [3].

Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета (орфографии), этапом обучения и конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении темы «Ь после шипящих», когда учащиеся еще не различают склонений, их внимание обращается на то, что существительные женского рода единственного числа на шипящий пишутся с ь (дочь, ложь) также и другие слова этого класса: рысь, шерсть. На этапе систематического курса учащиеся получают уже иной ориентир: «После ж, ш, ч, щ буква ь пишется по традиции на конце имен существительных женского рода 3-го склонения, напр.: рожь, блажь, мышь, фальшь, ночь, мелочь, вещь, помощь».

Согласно этим двум ориентирам выбор метода операций (исполнительная часть) будет различным. Действия в первом случае будут направлены на противопоставление слов по родовому признаку (дочь — меч, мышь — ландыш). Слова типа «груш», «дач» требуют введения нового коррелята — числа, что осложняет условия действия не только из-за возрастающего количества ориентиров, но и из-за противоречивости основного ориентира и второго, ограничительного (слова луж, задач тоже женского рода). Это, несомненно, влияет на качество навыка [4].

Учащиеся начальных классов делают ошибки в словах типа «груш», «дач» достаточно часто, гораздо больше, чем при изучении нового варианта склонения. Несмотря на несомненное преимущество орфографических правил на написание существительных в зависимости от склонения, дать его на этапе 1 и 2 классов школы еще нельзя из-за отсутствия необходимых знаний и умений в области языка. Поэтому формирование навыков строится в зависимости от этапа обучения. Признаки, по которым ориентируются учащиеся различного школьного возраста, меняются. Постоянное развитие орфографических действий учащихся, основанное на возрастающих научных знаниях, способствует самосовершенствованию школьников, улучшению качества их навыков.

Однако ориентировочная часть действия может быть различной не только на разных ступенях обучения, но и для конкретного этапа обучения, как это было видно на примере обучения правописанию безударных гласных в корнях слов. В методике обучения орфографии данное положение крайне важно. Нередко правило можно сформулировать по-разному. Результаты же обучения прямо определяются удачным или менее удачным раскрытием основного содержания правила. То, на что конкретно обращается внимание ученика при условии усвоения им того или иного правила написания, имеет решающее значение в формировании навыков орфографии [5]. Впрочем, необходимо обязательно учитывать следующий фактор. Признаки, на которые следует опираться ученику в своей практике, обычно уже намечены в формулировке орфографического правила. Однако, чтобы учащийся, решая вопросы написания, следовал именно данным в правиле ориентирам, целенаправленность упражнений должна координироваться с содержанием правила.

В практике же обучения орфографии такого соотношения часто не бывает, этим и объясняется наблюдаемый нередко разрыв между знанием словесной формулировки правила и складывающимся орфографическим навыком. Например, правило правописания о — е после шипящих в корне, как оно дано в учебнике (установка на запоминание слов-исключений), не соответствует исполнительной части (упражнения требуют подбора однокоренных слов). Это может ослабить результаты обучения: ориентировочные отличия «по правилу» не совпадают с фактической направленностью выбора действия ученика «по заданию» упражнения. Навык формируется в условиях несовпадения ориентировочной и

исполнительной частей орфографического действия, что не может не сказаться на его качестве [5].

Представляется бесспорным то, что виды заданий на изучаемое правило должны иметь такой ориентир, чтобы действия «по заданию» осваивались на основе правила, на теоретической основе. Если речь идет об обучении правописанию (орфографии или пунктуации), то имеют в виду процесс развития навыков: письменная речь, как и устная, предполагает высокий уровень автоматизации определенных компонентов речевой деятельности в ее письменной форме. Без такой автоматизации письмо было бы невозможно [6].

Литература

1. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2007.
2. Богдаевский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии // Начальная школа. 2003. №4.
3. Гальперин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников // Вопросы психологии. 2007. №3.
4. Жедек П.С. Методика обучения орфографии // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах /под ред. М.С. Соловейчик. М., 1992.
5. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач // Начальная школа. 1999. №4.
6. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М., 2000.