

УДК 81'42:82.09(470)

ББК 81

П-12

Пазова Любовь Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики преподавания Адыгейского государственного университета;

Щербашина Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики преподавания Адыгейского государственного университета, т.: 8(8772)523003.

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ БЕЗГРАМОТНОСТЬ И ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ (рецензирована)

Статья посвящена проблеме орфографической безграмотности учащихся. Выявлены психологические и лингвистические причины, которые в существенной степени влияют на процесс формирования грамотного письма.

Ключевые слова: орфографическая безграмотность, дизорфография, устная речь, психологические факторы, орфографическая деятельность, орфографический навык, фонематический слух.

Pazova Lyubov Michailovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor of the Department of Russian Language and Teaching Methodology of Adygh State University;

Scherbashina Inna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor of the Department of Russian Language and Teaching Methodology of Adygh State University, tel.: 8 (8772) 523 003.

SPELLING ILLITERACY AND OF ITS OVERCOMING

(reviewed)

The article deals with the orthographic literacy of students. Psychological and linguistic reasons that affect the formation of the literate writing have been identified.

Keywords: spelling illiteracy, dispelling, speaking, psychological factors, spelling activities, spelling skills, phonemic hearing.

Будучи тесно связанным с мышлением, язык в полной мере отражает интеллектуальное развитие человека. Наличие развитой культуры речи и, в первую очередь, её правильности орфографической так же является показателем уровня образованности конкретного её носителя, т.к. грамотность – это орудие культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания в процессе общения. Уровень орфографической грамотности связывается представителями нашего общества не только с уровнем подготовки по русскому языку, но и с моральным обликом подрастающего поколения, с его культурой.

Однако опыт обучения, анализ результатов ЕГЭ позволяют получить определённую информацию об уровне общеобразовательной подготовки школьников по русскому языку и убеждают в том, что одним из слабых мест является низкая орфографическая грамотность учащихся. К концу школьного обучения орфографические умения не переходят в орфографические навыки грамотного письма. Т.о. проблема обучения письму и орфографическая грамотность учащихся была и продолжает оставаться одной из центральных, стоящей перед школой на протяжении всего её развития.

Вопрос о методах обучения орфографии всегда был в центре внимания русских педагогов. Решением этой проблемы занимались учёные, методисты и педагоги, как в прошлые века, так и в наши дни. В научной литературе имеется достаточное количество работ, посвящённых теме формирования орфографической грамотности. Теоретические положения психологических исследований в области русского языка представлены в трудах К.А. Славской, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. Важными являются работы Л.В. Щербы, А.Б. Шапира, А.И. Гвоздева, Д.П. Ушакова, Р.И. Аванесова, И.С.

Ильинской, раскрывающие теоретические аспекты проблемы орфографической грамотности. Методике обучению орфографии посвящены исследования Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, М.Л. Львова, Т.А. Ладыженской, В.В. Бабайцевой, М.Т. Баранова. Но, несмотря на пристальное внимание к данной проблеме со стороны учёных-исследователей, проблема орфографической грамотности до сих пор остаётся нерешённой.

Орфографические ошибки в письменной речи учащихся носят устойчивый характер. Кроме этого, учащиеся недостаточно хорошо усваивают лингвистическую терминологию, категории частей речи, затрудняются ставить вопросы к словам и т.д. Всё это свидетельствует о том, что у школьников наблюдается дизорфография. В большинстве работ данное явление рассматривается как «языковое расстройство, как нарушение, связанное с недоразвитием у детей символической деятельности, процессов кодирования и декодирования, языковой способности» [1, 40-41]. Дизорфография носит устойчивый характер, т.к. большая часть речевых нарушений связана с несформированностью устной речи разной степени выраженности. Это и определяет определённую степень нарушения, расстройства письма, так называемую дисграфию.

Проведённые исследования таких учёных как Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, Н.Н. Жинкина, Р.Е. Левина раскрыли психологические механизмы, лежащие в основе процесса письма. В процессе этих исследований были выявлены причины, от которых зависит формирование грамотного письма.

1. Недостаточная сформированность устной речи учащихся. Ещё Н.С. Рождественский утверждал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от развития речи, т.к. «орфографический навык – это речевой навык» [2, 25]. И.И. Срезневский неоднократно отмечал зависимость качества письменной речи от степени развития устной. Он рекомендовал по мере развития у учащихся навыка письма «никогда не переставать упражнять их в изложении устном» [3, 137]. По мнению Л.Г. Парамоновой [4], учащиеся с недоразвитием речи имеют бедный словарный запас, не выявляют смысловой связи между родственными словами, что не позволяет им осознанно подбирать проверочные слова, не владеют грамматическими нормами слов, не умеют согласовывать слова между собой. Всё это свидетельствует о том, что ученики не могут в полной мере освоить понятия, необходимые для формирования орфографической грамотности и предполагающие высокий уровень развития процессов абстракции и обобщения. Л.П. Федоренко зависимость процесса формирования орфографической грамотности от развития устной речи определяет как принцип усвоения родной речи: «Опережающее овладение устной речи по сравнению с письменной – это закономерность процесса усвоения письменной речи» [5, с. 37].

2. Влияние психологических факторов. Так, Ф.И. Буслаев считал важнейшим условием правильного усвоения грамматики и орфографии сочетание изучения лингвистики с развитием мышления учащихся [6]. Говоря о теснейшей связи мышления и речи в процессе формирования орфографической грамотности, нельзя не обратить внимание на то, что мысль неразрывно связана со словом, через которое передаётся её содержание. Т.к. ребёнок может мыслить только вслух, то последнее невозможно без должного владения словом. Овладение письмом требует глубокой аналитико-синтетической работы мысли, основывающейся на активном, глубоком осознанном оперировании знаниями. Поэтому орфографический навык часто рассматривается как навык интеллектуальный.

3. Условия организации орфографической деятельности. Под орфографической деятельностью понимается «активное взаимодействие ученика с орфографическим явлением с целью обучения грамотному письму» [7, с. 44]. В структуру орфографической деятельности входят следующие пункты:

- постановка и решение орфографической задачи;
- моделирование орфографического правила;

- открытие общего способа действия, т.е. составление алгоритма орфографических действий;

- усвоение общего способа деятельности в ходе выполнения системы упражнений;
- действия самоконтроля и самооценки усвоения общего способа.

Выделяются методические условия организации орфографической деятельности [8, с. 28]:

- организация работы с орфограммами при выполнении каждого упражнения. В обучении правописанию главным является решение орфографических задач. Их решение возможно, если ученик видит объект использования правила, т.е. орфограмму. Только при обнаружении орфограммы ученик имеет возможность определить её конкретное написание. Т.о. работа с орфограммами выступает залогом грамотного письма, а, следовательно, при выполнении каждого упражнения необходимо организовать деятельность учащихся с орфограммами;

- взаимосвязь всех видов разбора. Фонетический, словообразовательный, грамматический разбор используется на уроках русского языка, но каждый из них проводится сам по себе, без связи с орфографической работой. Поэтому фонетические, словообразовательные, грамматические знания в сознании учащихся не объединяются с орфографическими знаниями;

- отражение в памятке для списывания трёх этапов работы с орфограммой. Списывание является тем механизмом, обеспечивающим совмещение смысловой и орфографической ориентировки в тексте. Проведение списывания предполагает нахождение орфограмм при чтении, выделение их в процессе письма, сверку их с исходным текстом после записи;

- использование моделирования орфографических правил. В процессе моделирования учащиеся приобретают умения обобщать орфографические факты, отмечать опознавательные признаки орфограмм, преобразовывать графический способ передачи в вербальный, соотносить имеющийся комплекс признаков с образцом, сравнивать обобщённое представление об орфограмме с её реализацией в слове;

- организация работы с учебно-научным текстом орфографического правила. Основными приёмами работы с учебно-научным текстом являются построение логичных, доказательных ответов на вопросы учителя; постановка вопросов к тексту правила учащимися; составление заголовка к правилу; нахождение ключевых слов, предложений; создание плана, схемы, таблицы к правилу; подготовка вторичного текста на основе прочитанного; сопровождение рассказа собственными примерами;

- расширение количества творчества заданий при обучении орфографии.

4. Недостаточный уровень сформированности орфографического навыка. Навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, формирующиеся в процессе её выполнения. Термин «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, первоначально опирающегося на сознательное применение определённых правил, а затем в ходе выполнения заданий и упражнений подвергающегося автоматизации. Формирование орфографического навыка является сложным и длительным процессом, а сам навык опирается на более простые навыки и умения, такие как:

- навык письма;
- умение анализировать фонетический состав слова;
- умение определять морфемный состав слова и выделять из слова орфограмму, требующей проверки;

- умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Прежде чем приступить к формированию орфографического навыка, необходимо установить, какие знания и умения необходимы для этого, какими конкретными операциями должен овладеть ученик, в какие отношения должны вступать эти операции между собой. Т.о. необходима чёткая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими базу

орфографического навыка. Только при таком условии учащиеся смогут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, т.е. совершить действие сознательно.

5. Незрелый фонематический слух. Влияние уровня развития фонематического слуха на успешность овладения учащимися письмом и орфографией указывали такие исследователи, как Л.Е. Журова, Т.Г. Егоров, Л.К. Назарова, Д.Б. Эльконин, П.С. Жедек, С.Ф. Жуйков, В.В. Репкин и др.

В педагогической, психологической и методической литературе для обозначения фонематического слуха используются разные термины: речевой слух, фонематический слух, фонематическое восприятие. Впервые термин «фонематический слух» был введен Л.С. Выготским. Он включает в себя 3 речевые операции:

- способность определять есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в состав которых входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близкие по звучанию, но разные по значению слова.

В психологической и лингвистической литературе понятие «фонематический слух» определяется, как способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смысловозначительные единицы.

Фонематический слух у ребёнка формируется постепенно, в процессе развития речи (её восприятия и воспроизведения). Развитие фонематического слуха происходит в соответствии с законами формирования любой психической деятельности. В начале ребёнок фиксирует своё внимание на артикуляции говорящего и сам воспроизводит услышанное. Дифференциация звуков происходит в следующей последовательности: сначала развивается дифференцировка наиболее далёких звуков, т.е. относящихся к разным фонетическим группам, а затем происходят более тонкие дифференцировки – различение звуков, относящихся к одной фонетической группе.

Формирование и развитие у ребёнка правильного произношения зависит от его способности к анализу и синтезу речевых звуков. Звуковой анализ – это операция мысленного деления различных звуковых комплексов на составные элементы (фонемы): сочетаний звуков, слогов и слов. Тогда как звуковой синтез – это мысленное соединение составляющих элементов (фонем) в более крупные звуковые комплексы: слоги, слова. На основе аналитико-синтетической деятельности происходит сопоставление ребёнком своей несовершенной речи с речью взрослых и формирование звукопроизношения.

В случаях дефектов произношения в отношении той или иной группы звуков имеет место частичное недоразвитие фонематического слуха. Ребёнок со слабо развитым фонематическим слухом не опознаёт тот или иной акустический признак сложного звука, по которому один звук отличается от другого. Вследствие этого происходит уподобление одного звука другому на основе общности большинства признаков. В связи с нераспознаванием того или иного признака звук узнаётся неправильно. Это приводит к неверному восприятию слов и, в дальнейшем, к неправильному произношению и написанию. Т.о. дефекты звукопроизношения и несформированный звуко-буквенный анализ тормозят формирование навыка письма, т.к. на начальном этапе обучения ребёнок должен уметь зафиксировать своё внимание на звучащем слове, проанализировать его, определить последовательность звуков, соотнести каждый звук (фонему) с определённым графическим элементом – буквой (графемой) и только потом вспомнить, как выполняется графически элемент, и написать его.

Исследование проблемы орфографической безграмотности ещё раз показало, что она имеет свои определённые сложности. Они сложности вызваны тем, что процесс формирования грамотного письма обладает психологическими и педагогическими особенностями. И чтобы формирование грамотного письма было успешно, необходим правильный и постоянный их учёт.

Литература:

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка // Избранные педагогические сочинения. М., 1992. С. 30-45.
2. Парамонова В.Ф. Принципы русской орфографии. Л., 1998.
3. Рождественский Н.С. Проблема содержания начального обучения. М., 1960. 25 с.
4. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Избранные труды. М., 1996. 125 с.
5. Шаповалова Н.С. Лингвометодические основы преодоления дизорфографии // Начальная школа. 2012. №5. С. 40-43.
6. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973. 37 с.
7. Фролова Л.А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2014. №3. С. 28-34.
8. Фролова Л.А. Организация орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2013. №8. С. 44-49.