

Очень полезная книга!

...Написана доступно.
Материал подается логично,
Исчерпывающие данные
по дизорфографии.

...Представлен
хороший материал
для диагностики
дизорфографии
у младших школьников.

Содержится карта
для обследования
младших школьников
с дизорфографией...

И. В. Прищепова

ДИЗОРФОГРАФИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

КАРО

Специальная педагогика

Ирина Прищепова

**Дизорфография
младших школьников**

«КАРО»

2019

УДК 376
ББК 74.3

Прищепова И. В.

Дизорфография младших школьников / И. В. Прищепова —
«КАРО», 2019 — (Специальная педагогика)

ISBN 978-5-9925-1348-6

В пособии раскрываются теоретико-методологические основы изучения дизорфографии у младших школьников. Представленные методики диагностики и коррекции данного нарушения письменной речи основаны на психолингвистическом подходе к проблеме. Пособие содержит разнообразные задания по развитию у младших школьников с дизорфографией речевых и неречевых психических функций. Их цель — оптимизация коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с речевой патологией. Адресовано студентам факультетов коррекционной педагогики, учителям-логопедам, учителям начальных классов, родителям, гувернерам.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-5-9925-1348-6

© Прищепова И. В., 2019
© КАРО, 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1	12
1. Психологические и речевые предпосылки процесса овладения младшими школьниками орфографическими умениями и навыками	12
2. Психологическая характеристика овладения орфографией младшими школьниками	16
Конец ознакомительного фрагмента.	18

И. В. Прищепова

Дизорфография младших школьников



ВВЕДЕНИЕ

Орфографически правильное письмо является средством и условием становления языковой личности ребенка, его вхождения в информационное и культурное пространство, реализации профессиональной деятельности в дальнейшем.

Вопросы организации, методического руководства и содержания специального образования в школах России предполагают поиск оптимальных путей профилактики, диагностики и преодоления нарушений устной речи и письма у детей, предупреждения негативного влияния речевой патологии на их поведение, эмоционально-волевое и когнитивное развитие.

Системно-деятельностный подход к коррекционно-развивающему обучению младших школьников с общим недоразвитием речи обеспечивается общепрофессиональными и профессиональными компетенциями учителя-логопеда. Традиционно в логопедической работе ведущее место принадлежит субъектно-субъектным отношениям между ребенком и педагогом, в процессе реализации которых применяются традиционные и инновационные формы и технологии диагностики, профилактики и преодоления речевых нарушений. Индивидуальные маршруты развития определяются на основе выбранной стратегии коррекции нарушения и предупреждения вторичных речевых расстройств. Мониторинг эффективности логопедической работы опирается на исторический опыт обучения и воспитания детей. В этой связи уместно вспомнить о наследии Сократа (IV век до н. э.). Уже в те времена он искал наиболее продуктивные пути и способы организации взаимодействия с учениками, чтобы направить их на достижение успехов в собственном развитии. Однако, каковы бы ни были изменения в жизни школы, в содержании образовательных программ, в методиках преподавания, – все они направлены на формирование человека, в котором должны сочетаться важнейшие качества: обученности, обучаемости, образованности на основе функциональной грамотности, воспитанности, информационной компетентности, культуры общения.

Значимость успешного овладения орфографией детьми очевидна. Я. К. Гроту, одному из крупнейших лингвистов и методистов, принадлежит высказывание о том, что безошибочное правописание составляет азбуку знания языка. Однако в настоящее время дети с дизорфографией на фоне общего недоразвития речи (ОНР 4-го уровня речевого развития) представляют собой значительную часть неуспевающих учащихся по циклу предметов родного языка в общеобразовательных школах и специальных (коррекционных) учреждениях.

Систематические, стойкие и многочисленные затруднения и нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются не только в начальный период обучения детей письму, но и в средних, и в старших классах.

В связи с этим поиск оптимальных технологий предупреждения и коррекции дизорфографии у учащихся начальных классов с ОНР является актуальной, теоретически и практически значимой проблемой.

Вопросы диагностики и коррекции дизорфографии тесно связаны с многообразием подходов к изучению причин и механизмов возникновения данного речевого нарушения у младших школьников (О. И. Азова, Г. В. Бабина, О. Г. Ивановская, А. Н. Корнев, О. Б. Иншакова, Р. И. Лалаева, А. А. Назарова, И. В. Прищепова, Т. В. Туманова и др.).

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем – и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Например, школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания

своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов. Можно говорить о языковом и мотивационном уровнях как о наиболее нарушенных при дизорфографии. Они являются первично нарушенными звеньями речевого процесса (по Р. И. Лалаевой).

Дизорфография проявляется как изолированно, так и в структуре системного нарушения – общего недоразвития речи (ОНР). Данная патология у младших школьников с ОНР часто сочетается с нарушениями устной и письменной речи.

Имеется и определенная зависимость между характером, степенью выраженности дизорфографии и видом дисграфии. Наиболее выраженная дизорфография сочетается со смешанной дисграфией (ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами аграмматической и оптической дисграфии). При этом отмечается огромное количество ошибок в словах при использовании морфологического и традиционного принципов написания, а также правил графики. Наибольшее количество ошибок дети допускают в следующих случаях:

1. При правописании проверяемых безударных гласных в корне.
2. В ходе воспроизведения слов с непроверяемым написанием в корне.
3. В случаях переноса слов (согласно морфемному делению слов).
4. При написании прописной буквы в именах, отчествах и т. д.

При средней и легкой степени выраженности дизорфографии отмечается смешанная дисграфия (оптическая дисграфия с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и артикуляторноакустическая дисграфия). В письменных работах детей данной категории преобладают ошибки в ходе применения правил традиционного написания и правил графики. При этом учащиеся не усваивают написания слов из словаря, а также буквосочетаний чн, чк, стн, жи, ши, ча, ща, чу, шу, не умеют дифференцировать орфограммы.

Многолетнее изучение нарушений письма позволяет констатировать большую распространенность дизорфографии среди учащихся начальных классов с ОНР. Так, среди младших школьников данной категории, обучающихся в массовой школе, дизорфография отмечается у 80% второклассников, у 90% третьеклассников и у 90% четвероклассников. Причем 33% детей с ОНР (IV уровня речевого развития) страдают тяжелой формой дизорфографии, 40% – средней и 27% – легкой формой дизорфографии. У 70% школьников с ОНР (III уровня речевого развития) выявляется тяжелая степень выраженности данной патологии, у 20% и 10%, соответственно, средняя и легкая степень ее проявления.

Симптоматика дизорфографии (характерные ошибки и затруднения при выполнении устных и письменных заданий) у младших школьников с ОНР носит полиморфный характер.

Уже у первоклассников и второклассников с ОНР, как правило, отмечается недостаточные психологическая и языковая готовность к усвоению грамматико-орфографического материала и закономерностей. Это проявляется в особенностях их личностного и языкового развития. Школьники не усваивают содержательную составляющую учебных действий. Поэтому у детей с трудом формируются способы продуктивной учебно-практической деятельности, адекватные самооценка и отношение к своим способностям, к результатам выполненной работы. В дальнейшем это приводит к неуравновешенности, беспечному отношению к учебе. Указанные характеристики определяют уровень развития самосознания школьников с дизорфографией и уровень их мотивации к усвоению русского языка.

По сравнению с нормально развивающимися сверстниками у детей данной категории отмечаются определенные особенности процесса протекания операций словесно-логического мышления, памяти и внимания. Резко снижен тонус их познавательной активности в целом, и особенно в сфере языковых явлений. Учащиеся с дизорфографией не выделяют и не определяют лексическое значение и звуковое сходство и/или различие морфем в составе родственных слов, не определяют, как образуются многосложные слова. Для таких детей характерна слабая целенаправленность учебно-практической деятельности, что выражается в повышенной отвле-

каемости и импульсивности. Уже при встрече с первыми орфографическими задачами школьники с дизорфографией стараются избежать волевого напряжения, что не позволяет находить адекватные способы их решения. Например, при выполнении задания по определению безударной гласной в корне (как на фонетической, так и на морфологической основе) ученики прибегают к угадыванию. Ответом служит либо первый слог слова, либо название (чаще искаженное) первой согласной буквы.

Дети с данной патологией нечетко владеют учебной терминологией (такими понятиями, как «звук», «слог», «гласные», «согласные», «орфографическое правило»). Они не умеют пересказывать своими словами правила правописания и применять их на письме. Учащиеся с дизорфографией затрудняются при распознавании «ошибкоопасных мест» (термин М. Р. Львова) в слове, «не узнают» встретившуюся орфограмму. Они, как правило, не находят в словах тех букв и их сочетаний, которые требуют проверки (оро, оло, стн, чк, чн).

Навыки предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля у младших школьников с дизорфографией значительно снижены, что отрицательно сказывается на формировании у них орфографического чувства, а затем орфографической зоркости и грамотности.

У детей с дизорфографией увеличиваются сроки и нарушается весь ход усвоения орфограмм. Остаются неосвоенными или до конца неавтоматизированными ряд операций, алгоритмов орфографических действий.

Диагностика дизорфографии проводится в начале учебного года в период исследования состояния устной и письменной речи учащихся третьих и четвертых классов, а также исследуется риск возникновения данного нарушения письма в конце учебного года у первоклассников и второклассников по традиционной методике. В этот период учителем-логопедом составляется характеристика состояния у детей орфографических знаний и умений (о методике диагностики дизорфографии: Лалаева Р. И., Прищепова И. В., 1999; Прищепова И. В., 2000, Прищепова И. В., 2014). Проводится анализ ошибок, связанных с неусвоением фонетического письма (диграфии) и принципов русской орфографии (дизорфографии) (о дифференциальной диагностике риска возникновения дисграфии и дизорфографии у первоклассников и второклассников с ОНР: Прищепова И. В., Недоленко С. В., Прищепова П. А., 2016). В ходе анализа письменных работ в соответствии с программными требованиями уточняется симптоматика дизорфографии (стойкие, систематические и многочисленные ошибки и затруднения в усвоении орфографии), определяются механизмы и степень выраженности данного нарушения письма (легкая, средняя, тяжелая), а также ведущий тип орфографических ошибок и затруднений, которые соотносятся с основными принципами русской орфографии: морфологическим, фонематическим, традиционным и правилами графики. Для этого широко применяется статистическая обработка данных с помощью критерия Стиюдента, а также система качественной и количественной оценки выполнения заданий, которая выражается в баллах или уровнях. Может быть использован и так называемый «коэффициент успешности выполнения заданий» ($q = a/c \cdot 100\%$), где a – количество орфограмм в данном виде работы, c – количество допущенных учеником орфографических ошибок. При легкой степени дизорфографии учащиеся допускают не более 20% ошибок, при средней – до 40%. Неверное воспроизведение орфограмм более чем в 40% случаев свидетельствует о тяжелой степени выраженности дизорфографии.

Логопедическая работа, связанная с коррекцией и профилактикой дизорфографии, осуществляется во время уроков по коррекции и профилактике дисграфии и дислексии или в процессе индивидуальных занятий. Это объясняется, прежде всего, психологией усвоения детьми грамматико-орфографических знаний и умений, общностью отдельных механизмов нарушений письменной речи (дислексии, дисграфии, дизорфографии). Такая интеграция направлений коррекционно-развивающего обучения обусловлена системным подходом к преодолению

и профилактике речевых расстройств. Отдельные приемы и задания могут быть использованы также на уроках русского языка и литературного чтения.

Таким образом, приоритетные направления коррекционного воздействия по устранению (профилактике) дизорфографии определяются структурой данного нарушения у каждого ребенка или у группы школьников. Выбор методов, технологий и приемов логопедического воздействия, содержания учебного материала зависят также от уровня сформированности неречевой сферы и речевого (языкового) развития детей.

Психолингвистический подход к изучению данной проблемы позволил разработать систему коррекционного воздействия по устранению дизорфографии у второклассников и трехклассников с ОНР (IV уровня речевого развития, по программе I–III).

В соответствии со структурой процесса усвоения правил правописания, формирование орфографического действия осуществляется при взаимодействии и взаимообусловленности речевых и неречевых психических функций. На первоначальных этапах коррекционной работы создаются более простые предпосылки овладения орфографией (зрительный гнозис, мнезис, оптико-пространственные представления, сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи). Большое внимание уделяется совершенствованию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление. Развиваются моторные компоненты письма, навыки каллиграфии. Для закрепления формируемых ассоциаций между знаком (орфограммой) и соответствующим ему образом, понятием (ее названием) используются схемы, таблицы, условные обозначения.

Предлагаемые на логопедических занятиях упражнения включаются в различные виды речевой деятельности.

Прежде всего у детей формируется система стойких учебных интересов и потребность в правильном изложении своих мыслей на письме. Для становления такой системы необходим индивидуальный подход к каждому ребенку и учет имеющейся у него речевой патологии. Далее создаются условия для усвоения школьниками грамматико-орфографических знаний, орфографических правил, способов проверки слов, овладения умениями применять их в творческих работах, выработки навыков самоконтроля. Все сформированные в результате такой работы знания, умения и навыки являются компонентами орфографического чувства. Они позволяют актуализировать соответствующие единицы «орфографического поля» (термин М. Р. Львова): орфограммы, грамматические закономерности, данные таблиц, памяток и др. Особое внимание уделяется предварительному и текущему видам самоконтроля. Это вызвано тем, что дети с дизорфографией не умеют прогнозировать и определять «ошибкоопасные» места слов до их написания и во время письма. Поэтому формирование орфографических навыков направлено прежде всего не на исправление, а на предупреждение ошибок.

Логопедическая работа опирается на учение о компенсации нарушенных функций (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, М. С. Певзнер и др.). Самостоятельная тренировка пострадавших функций с помощью специальных упражнений сочетается с развитием приспособительной деятельности сохранных анализаторов и с подключением возможно большего их числа. Коррекционная работа по усвоению написания слов в соответствии с морфологическим принципом (например, правописание проверяемой безударной гласной в корне) включает не только определение ударения в слове, подбор «цепочки» родственных слов, выбор проверочного, но и поиск и определение места искомой гласной до ее написания. Следующим этапом является сопоставление безударной гласной проверяемого слова с искомой гласной проверочного слова. Слова сравниваются на слух, изображаются в виде схем или конструируются с помощью раздаточного материала. Обосновываются «орфографические шаги» и алгоритмы, орфограмма данного слова сравнивается с написанием слова, сходного по звучанию, но отличающегося по значению. Подбираются пословицы и крылатые выражения, отрывки из стихотворений с целью включить слово в самостоятельную речь учащихся и закрепить его правописание.

Чтобы не допустить формирования ложных ассоциаций, в устные и письменные упражнения включают так называемые «конфликтные» слова, например, жираф, железо, живот; машина, шестерка, шинель. В результате ученик не использует единообразное написание букв и их сочетаний и дифференцирует орфограммы, сходные лишь по отдельным признакам. Написание слов сопровождается аргументированными выводами, обобщениями каждого ребенка, подбором слов на определенные правила правописания.

Логопедическая работа строится с учетом психологической структуры процесса овладения орфографией. Сформированные в ходе коррекционных занятий фонематические, морфологические и синтаксические обобщения усваиваются детьми с дизорфографией сначала на практическом уровне, в дальнейшем – на уровне осознания (по А. А. Леонтьеву).

Становление орфографических действий соответствует этапам формирования умственных действий, выделенных и теоретически обоснованных П. Я. Гальпериным и А. А. Леонтьевым. При этом учитывается процесс интериоризации умственной деятельности (перевод в план внутренней речи, в речевое высказывание «про себя»), ее речевое оформление.

Логопедическая работа осуществляется в несколько этапов.

I этап – выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный дидактический материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Важно научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

II этап – закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определять морфологический состав слов (например, при написании гласных в приставках).

III этап – выполнение орфографических действий с проговариванием вслух комментария, рассуждения и вывода.

IV этап – интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, их девербализация (выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя»). На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы на основе рассуждения «в уме».

В случае затруднений рекомендуется использовать приемы и методы коррекционной работы, применяемые на более ранних этапах, например, предлагается письмо «с дырками». Это позволяет актуализировать необходимые орфографические знания и умения при записи «трудных», малознакомых слов, способствует автоматизации умений и навыков при письме слов на определенные правила правописания.

Коррекция дизорфографии у младших школьников с ОНР (IV уровня речевого развития) включает формирование у них различных звеньев речевой функциональной системы, развитие их взаимосвязей и взаимодействия. Учитываются отношения, обуславливающие построение системы языка: синтагматические, парадигматические, иерархические. На логопедических занятиях, прежде всего, используются синтагматические отношения языковых форм, которые характеризуют уровень практического овладения речью. При усвоении же учащимися с ОНР отдельных языковых закономерностей, в процессе выработки умения сравнивать, сопоставлять и противопоставлять фонематические и морфологические части слов, выделять в них сходное и различное формируются парадигматические отношения. Данные грамматические явления в большей степени соответствуют уровню анализа языка и позволяют детям с речевой патологией изучать язык на более высоком уровне, с абстрактными грамматическими понятиями. Коррекционно-развивающая работа вырабатывает у младших школьников с дизорфографией

умение правильно ставить грамматические вопросы и овладевать такими грамматическими категориями, как склонение, спряжение, род, число, падеж. Сформированные при этом орфографические навыки позволяют ребенку успешно применять их в самостоятельной письменной речи, а также использовать в монологической устной речи.

При создании методики коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР (IV уровня речевого развития) использовались отдельные приемы и методы, описанные в работах Богоявленского Д. Н., 1966; Лалаевой Р. И., 1989; Левиной Р. Е., 1961; Соботович Е. Ф., 1981; Спировой Л. Ф., 1965; Шаховской С. Н., 1979; Шукейло В. А., 1999; Яковлева С. Б., 1991; Ястребовой А. В., 1984 и других авторов.



Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. Психологические и речевые предпосылки процесса овладения младшими школьниками орфографическими умениями и навыками

Анализ психологической структуры усвоения орфографии учениками начальных классов, а также учет закономерностей развития речи детей позволяют выделить психологические предпосылки, обуславливающие овладение орфографическими навыками.

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков представляет собой сложный, многооперационный, динамический процесс. Успешность его протекания зависит от сложившейся к моменту изучения данного учебного материала «готовности» к усвоению, то есть меры обладания определенными умственными приемами и степени усвоения закономерностей родного языка на практическом уровне.

Как известно, формирование орфографических навыков представляет собой образование временных ассоциативных связей. В их формировании и функционировании огромную роль играют процессы абстракции и обобщения. Еще в дошкольном возрасте ребенок овладевает произносительной стороной речи и основными грамматическими закономерностями на практическом уровне (в собственной устной речи). Однако учебная терминология, содержание орфограмм, правил и таблиц носят абстрактный характер и предполагают переход мышления от наглядных форм мыслительной деятельности к словесно-понятийным.

В основе правил правописания лежат процессы усвоения таких абстрактных грамматических понятий, как «звук», «буква», «слог», «слово», «имя существительное», «склонение» и т.д. Данные процессы осуществляются благодаря выполнению ряда мыслительных действий (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации и некоторых других).

Образование понятий – это цепь взаимосвязанных и взаимообусловленных операций, объединенных формальными признаками и лексическим значением слов с чувственным восприятием и представлениями, с абстрактным значением (понятием), определенной звуковой структурой и графическими словоформами.

На начальных этапах этот процесс опирается на наглядное восприятие (таблицы, правила, письменные обозначения фонем и словоформ), в дальнейшем действие наглядности уменьшается. По мере автоматизации навыка отбрасываются несущественные и на первый план выступают главные, существенные факторы. Так, уже при переходе к автоматизированному навыку правописания безударных гласных в корне ребенок не опирается на знания, лежащие в основе таких понятий, как «звук», «ударный гласный», «однокоренное слово». Ученик не воспроизводит точной формулировки орфограмм, не обосновывает частные действия и некоторые другие операции. Его внимание приковано в основном к содержательной стороне письменного высказывания. Те приемы, которые школьник использует для написания, становятся вспомогательными.

Сформированность элементарных представлений об основных временных и количественных отрезках, умение сравнивать, находить сходство и различие определяют написание, например, окончаний имен существительных, имен прилагательных, глаголов, наиболее часто

употребляемых суффиксов (см., напр., Л. И. Айдарова, 1978; Н. Н. Алгазина, 1961; Б. Г. Аняев, 1955; К. В. Комаров, 1982 и др.)

В начале овладения орфографическими навыками данные мыслительные операции сопровождаются громкой речью. По мере автоматизации навыка правописания и свертывания всего хода суждений и умозаключений они переходят в план внутренней речи, на невербальный уровень.

Для усвоения графических изображений букв, условных обозначений, таблиц и схем необходимой предпосылкой является сформированность зрительного восприятия и ориентировки в пространстве. Графическое выражение языкового элемента (слова) становится искомой формой, так как не соответствует звуковой форме. При письме происходит «смена формы» (термин Д. Н. Богоявленского и В. Н. Одинцовой): звуковая форма заменяется графической. Образец устанавливается эмпирически, то есть повторностью «встреч» с данной орфограммой в практической учебной деятельности. Теоретическое освоение осуществляется через изучение и запоминание соответствующих правил, которые и сообщают о подобном «образце» письма в виде слухо-артикуляционного образа (правописание безударной гласной в корне) или зрительного представления написания безударных падежных окончаний имен существительных, данных в таблицах и схемах учебника. С помощью целенаправленных и систематических упражнений к первому звену грамматической ассоциации присоединяется второе в виде грамматической категории в звуковой форме и с помощью тождественных языковых значений. Грамматическая категория вызывает письменную реакцию, которая соответствует не столько слуховому и речедвигательному восприятию, сколько зрительным представлениям, образам. Это звено обозначается как орфографическое и возникает, как правило, при усвоении орфограмм традиционного, в отдельных случаях морфологического, принципа написания и правил графики. Грамматический строй устной и письменной речи является единым. Поэтому понимание языковых значений и функций структурных элементов и, следовательно, графических образов для усвоения орфографии приобретает важное значение (Н. Н. Алгазина, В. И. Бельтюков, Д. Н. Богоявленский, В. Ф. Иванова и др.).

В исследованиях психологов, методистов и дефектологов (Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Р. Е. Левиной, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, И. Н. Садовниковой, В. В. Тарасун и др.) значительная роль в усвоении правил правописания отводится развитию мелкой моторики рук, сформированности каллиграфических навыков.

Важной предпосылкой для становления орфографического навыка является уровень развития процессов абстракции, которые основаны, прежде всего, на приемах звукобуквенного анализа, синтеза, формирования представлений; умении оперировать грамматическими понятиями («звук», «буква», «слово» и т. д.). Овладение первичными формами абстракции происходит тогда, когда ребенок обнаруживает в слове отдельные грамматические элементы, понимает лексическое и грамматическое значение отдельных морфем, но не вычленяет их. Хрестоматийным является следующее: дети уже в дошкольном возрасте чаще всего замечают у сверстников звуковые недочеты, хотя слова исправляют целиком (по А. Н. Гвоздеву).

Для возникновения полной ассоциации необходима параллельность протекания сенсорной (звуковой) и «умственной» форм анализа, опирающихся на отношение между звуковой формой, лексическим и грамматическим значениями, при регуляции второй сигнальной системы.

Д. Н. Богоявленский выделил условия формирования полной абстракции: осознание зависимости между формой и значением языковых единиц; словесное обозначение ребенком грамматических категорий и умение оперировать ими; умение дифференцировать отдельные структуры элементов языка и выделять из потока речи звукосочетания; умение осознавать морфологический строй языка (то есть определять, например по названию, размеры сказочных предметов: *лар*, *ларенок* и *ларище*).

В особой форме абстракции грамматических элементов языка находит выражение обобщенный признак практических знаний о языковых закономерностях.

Уровень развития мыслительных процессов к началу школьного обучения влияет на операции восприятия в целом: его отдельные звенья начинают осознаваться (например, выделение морфем). Частные действия способствуют совершенствованию не только операций выделения, но и опознания, различения.

В психологической и методической литературе указывается на взаимосвязь и взаимообусловленность развития конкретной и абстрактной, наглядно-образной и словесно-понятийной форм мышления. Они играют огромную роль во всей познавательной деятельности детей.

Необходимыми предпосылками формирования языковых обобщений являются такие операции, как сравнение, сопоставление, определение сходного и различного, симультанный (одновременный, нерасчлененный) и сукцессивный (последовательный) анализ и синтез. Особую роль в становлении речевого восприятия играют сукцессивные и симультанные мыслительные операции.

Под сукцессивностью понимается уровень полного развертывания всех действий и промежуточных операций, которые по мере перехода восприятия на симультанный уровень выполнения редуцируются. Симультанное, одновременное восприятие и опознание – результат специального (например, в условиях школы) обучения. На первых его стадиях важную роль играет результат редукции движений и рецепторных воздействий. Поэтому всякое сформированное умственное действие – есть действие, протекающее на уровне симультанности. Однако всякое симультанное действие может быть развернуто в сукцессивное представление. Сформированность сенсорно-перцептивного уровня речевого восприятия является важнейшей предпосылкой усвоения языковых обобщений, необходимых для овладения орфограммами (проверка написания безударных гласных в корне также предполагает одновременное сопоставление корневых морфем проверочного и проверяемого слов). При написании же искомой словоформы происходит последовательное, сукцессивное сопоставление звукового образа слова и графического написания.

Одной из предпосылок усвоения орфограмм является сформированность таких операций, как операции систематизации и классификации, благодаря которым происходит выделение общего признака из ряда словоформ или грамматических понятий, объединение определенных единиц в отдельную группу (например, окончаний имен существительных женского рода).

Успешность овладения правилами правописания в значительной степени предопределяется умением интериоризировать, переводить «внешние» орфографические действия, операции, развернутые суждения и умозаключения в план внутренней речи, в умственные действия.

Орфографические навыки формируются лишь в том случае, если достаточно развиты такие мнестические процессы, как запоминание, сохранение и воспроизведение. В свою очередь, в психологической литературе отмечается тот факт, что мышление, систематизируя и обобщая, в значительной степени облегчает работу памяти.

На усвоение правил правописания влияет и так называемое «языковое чутье». По мнению С. Ф. Жуйкова, «чутье языка» – есть система определенных языковых связей, оно предполагает достаточно развитый фонематический слух, который формируется в дошкольном возрасте в речевой деятельности (в процессе аудирования, говорения) и под воздействием специальных упражнений. Под «чувством языка», или «чутьем языка», понимается довольно высокая степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями, сформировавшимися на «дограмматической» ступени речевого развития детей.

Современная русская орфография основана на нескольких принципах. В методической литературе выделяются фонематический, морфологический, традиционный принципы и правила графики. Д. Н. Богоявленский рассматривает фонетический, морфологический и «смыс-

ловой» принципы правописания. Причем при «смысловом» написании средствами графики передается логический смысл речи непосредственно (раздельное письмо слов или частиц, заглавных букв и др.).

Как известно, существуют три пути овладения орфографией:

1. Соотнесение звучащих единиц речи и графических единиц письма, звуков и букв, или языковой анализ и синтез (по М. Р. Львову). Д. Н. Богоявленский называет его образованием межсловесных ассоциаций. Предпосылками освоения такого типа орфограмм являются правильная артикуляция, кинестетический контроль, достаточно развитый уровень языкового анализа и синтеза (анализ структуры предложения, составление из слов предложения, умение делить слова на слоги, количественный, порядковый и позиционный звуковой анализ и т.д.).

2. Запоминание графического состава слова, его «образа». Такой путь усвоения материала предполагает сформированность мнестических процессов, в частности, долговременной зрительной памяти. Например, запоминание слов традиционного написания основано на сознательном подключении большого количества рецепторов и определенных мыслительных процессов (анализа, синтеза, обобщения, классификации).

3. Решение орфографических задач, или применение правил. Как любое сложное мыслительное действие, оно основано на определенном алгоритме, состоящем из ряда «шагов». Количество данных «шагов» зависит от периода обучения и типа изучаемого правила (например, подбор родственных слов при проверке гласных и согласных фонем корня в слабой позиции предполагает несколько ступеней решения). Перед решением орфографической задачи следует этап наблюдения над языковыми закономерностями. Он основан на развитии процессов мышления и мнестического, на умении выделять фонематические и морфологические единицы слова, производить аналитико-синтетический разбор отношений между словами и устанавливать грамматические связи.

Таким образом, овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психического развития и речевой готовности школьников. Данный процесс требует сформированности фонетических, фонематических, лексических обобщений, осознанного умения анализировать и синтезировать языковые единицы с точки зрения семантики, языкового оформления и умения соотносить их с графическим образцом.

2. Психологическая характеристика овладения орфографией младшими школьниками

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д. Н. Богоявленского, Е. Д. Божович, В. В. Давыдова, С. Ф. Жуйкова, Н. А. Менчинской. Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н. Н. Алгазиной, О. С. Арямовой, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской, Л. К. Назаровой, П. С. Тоцкого и других.

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».

С психологической точки зрения данный процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написании слов с непроизносимой согласной) все внимание 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, то есть действие полностью автоматизируется.

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.

Основываясь на теоретическом положении П. Я. Гальперина 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.

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 исполнительской 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 скорости перехода от одного этапа к другому.

Исходя из психологической природы навыка правописания, 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, 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:

- 1) постепенное уменьшение роли осознания своих действий;
- 2) свертывание умственных операций за счет обосновывающей части рассуждения, а затем и оперативных суждений;
- 3) объединение и обобщение частных действий в более простые по своему масштабу действия и расширение в связи с этим границ переноса;
- 4) 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.

Однако 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 грамматической формой закрепляется в обучении. Как известно, еще в дошкольном возрасте происходит овладение основными грамматическими закономерностями на практическом уровне. 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.).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.