

*Понамарева Е.Г.,
Студентка, 4 курс ФГБОУ ВО
«Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
Институт непрерывного педагогического образования
Россия, г. Абакан
Научный руководитель Карамчаков А.Н.,
кандидат педагогических наук,
Россия, г. Абакан*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В СИСТЕМЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** В статье актуализируется вопрос о соотношении педагогических условий, лингводидактических принципов и методических средств организации самостоятельной индивидуальной работы над ошибками в системе орфографической подготовки учащихся начальных классов в условиях деятельностного подхода.*

***Ключевые слова:** орфографическая грамотность, работа над орфографическими ошибками, орфограмма, опознавательные признаки орфограмм, самостоятельная работа учащихся, младший школьник.*

***Annotation:** The article actualizares the question of the relationship between pedagogical conditions, didactic principles and methodological tools of the organization of independent individual work on the mistakes in the spelling system of training of pupils of initial classes in the conditions of the activity approach.*

***Key words:** spelling literacy, work on spelling errors, spelling, identifying signs of spelling, independent work of students, younger student.*

Формирование орфографической грамотности обучающихся – проблема далеко не новая, но в современной лингводидактике по-прежнему требует

большого внимания ученых и методистов. Комплексность изучения данной проблемы не вызывает споров ни в научной среде, ни у педагогов-практиков: вопросы обучения орфографии требуют психолого-педагогического и лингвометодического сопровождения.

Системность и систематичность орфографической работы на всех ступенях образовательного процесса неоднократно доказана в истории становления и развития отечественной методической науки и практики. Благодаря усилиям известных психологов, языковедов и методистов – Н.Н. Алгазиной, Д.Н. Богдавленского, А.В. Давыдова, П.С. Жедек, С. Ф. Жуйкова, М. Р. Львова, М. М. Разумовского, Т.Г. Рамзаевой, В.В. Репкина, Н.С. Рождественского, А.В. Текучева, Д.Б. Эльконина и других – в обучении правописанию утвердилось грамматическое направление, ориентированное на природу орфографических фактов языка.

Такие понятия, как орфограмма, опознавательные признаки орфограмм, орфографическое правило, принцип орфографии, орфографическая задача стали ведущими в системе всей работы по формированию правописной компетентности учащихся.

Но овладение системой русского письма, даже в его первоначальных основах, невозможно без осознания психологической природы орфографического навыка, социальной роли правильного написания и лингводидактических принципов, определяющих последовательность и поэтапность этого непрерывного процесса.

Тем не менее, существует и еще одна важная закономерность, предопределяющая методические основы обучения правописанию в школе: методика орфографии, по определению М. Р. Львова, «должна опираться не только на конкретные правила и алгоритмы, но и на систему языкового развития в целом» [2, с. 3].

Русская орфография – один из противоречивых, не всегда последовательных, в определенной степени подчиняющихся языковой традиции разделов лингвистики. Сложность овладения орфографическим навыком в

начальной школе определяется не только многосторонностью теории орфографии, количеством правил и исключений из них, но прежде всего недостаточной языковой подготовкой учащихся, несформировавшейся языковой догадкой и отсутствием навыков работы с алгоритмическими предписаниями у младших школьников. И если, по словам академика Л. В. Щербы, «писать грамотно требует социальная порядочность» [5, с. 49], то «истинная орфографическая грамотность возникает лишь как результат изучения всех других разделов науки о языке» [3, с. 117].

Достаточно длительный период в методике отечественной орфографии, начиная с трудов А. М. Пешковского, Д. Н. Ушакова, С. П. Редозубова и других, был связан с идеей создания оптимальной системы ее изучения на основе учета специфики конкретных фактов и явлений правописания.

Но уже в начале XX века была озвучена мысль о том, что теоретическое и практическое усвоение орфограммы детьми младшего школьного возраста зависит не только от эффективности методических приемов, предложенных учителем, но и, по выражению Т.Г. Рамзаевой, «от отношения ее к познавательным силам ученика» [3, с. 118]. Таким образом, результативность орфографической работы, как и всей системы обучения орфографии, может быть достигнута в условиях «двусторонней дифференциации» (термин Т. Г. Рамзаевой), то есть «учета как специфических особенностей конкретных орфографических явлений, так и познавательных возможностей учащихся, имеющих отношение к процессу усвоения этих явлений» [3, с. 118].

Индивидуальная работа по предупреждению и исправлению орфографических ошибок, организуемая в тесном сотрудничестве ученика с учителем, а затем и самостоятельно в наибольшей степени отвечает данному методическому требованию.

Исходя из современных подходов к организации образовательного процесса в школе (системно-деятельностного и компетентностного в первую очередь), работа над ошибками представляется как составная часть речевой деятельности школьника, направленная на формирование орфографического навыка. Будучи

по своей сути «осознанным автоматизированным речевым действием» (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков), навык предполагает развитие более частных орфографических умений, перерастающих в орфографические компетенции обучающихся.

Орфографические ошибки в работах В.Я. Булохова, С.Н. Цейтлин и других лингводидактов относятся к речевым, то есть «нарушающим языковые нормы письменно-речевой деятельности» [1, с. 37]. Значит, и процесс предупреждения и исправления орфографических ошибок, основанный на выполнении отдельных орфографических действий, осуществляется в условиях речевой деятельности школьников.

Чтобы процесс работы над ошибками носил активный (интерактивный) характер, как обучающий, так и обучающийся должны знать: 1) что такое орфографическая ошибка (в отличие от графической, грамматической и другого рода ошибки или описки); 2) как классифицируются орфографические ошибки; 3) как следует организовать работу над ошибкой, предупреждая ее или исключая в последующей письменной речи, если она уже допущена.

Названные положения не являются открытием в методической науке, но требуют дальнейшего изучения в педагогической практике.

Одним из педагогических условий, способствующих эффективности орфографической работы в начальных классах, определяется, что работа над ошибками – это необходимая и обязательная составная часть системы обучения орфографии. По определению А. В. Текучева и других ученых, занимавшихся вопросами обучения орфографии в школе, работа над орфографическими ошибками может быть включена в систему аналитико-синтетических репродуктивно-продуктивных упражнений, в процессе выполнения которых формируется орфографический навык.

Обзор практико-ориентированных публикаций в периодических изданиях последних лет показывает, что многие учителя начальных классов отводят значительную роль организации учета индивидуальных (и общих по классу) ошибок учащихся, допущенных в диктантах, изложениях, сочинениях и других

видах творческих и самостоятельных работ. Это различные таблицы, ориентированные на изученные правила, отдельные орфограммы или отдельные опознавательные признаки орфограмм; тетради учета орфографических ошибок и выполненные на их основе индивидуальные орфографические словники, правописно-этимологические словарики, орфографическое полотно и т. д.

Несомненно, что различные формы учета позволяют и учителю, и ученику более тщательно продумать индивидуальную работу над ошибками, особенно в тех случаях, когда ребенок работает самостоятельно.

На наш взгляд, учет орфографических ошибок учащихся может стать более продуктивной формой работы, если он основан на анализе и группировке ошибочных написаний по определенным признакам. Со стороны учителя орфографический учет проводится в двух планах: 1) в количественном и качественном отношении; 2) в общем (по отношению к классу) и индивидуально (по отношению к группам учеников или отдельным ученикам). Количественный учет позволяет определить соотношение числа допущенных ошибок и числа возможных (например, в тексте диктанта). Качественный анализ направлен на выявление типичных и/или частных ошибок по классифицируемым группам. (Поскольку в методике нет единой классификации, учитель может выбрать ту, которая кажется наиболее приемлемой в данном классе, обычно – в основу которой положены орфографические правила).

Важно при организации самостоятельной работы над орфографическими ошибками сопроводить учеников специальными памятками-рекомендациями для исправления ошибок. В таких памятках должна быть прописана последовательность действий ученика и даны образцы письменной записи (по усмотрению учителя, обычно в табличной форме).

Возвращаясь к мысли, высказанной в начале статьи, еще раз подчеркнем, что любой образец выполнения должен быть направлен на осознание младшими школьниками орфограммы и определяющих ее характер опознавательных признаков: фонетических, семантических, морфемно-словообразовательных, морфологических, синтаксических. Как правило, любая из орфограмм содержит

в себе ряд таких признаков, каждый из которых «воплощается» в графическом обозначении орфограммы.

Такие памятки требуют последовательной отработки «по орфографическим правилам» на уроке, затем – дома, в самостоятельной работе учеников.

Для запоминания каждого вида орфограммы отбираются общие и специфические приемы, выделяющие опознавательные признаки данного орфографического написания. Эти приемы, в свою очередь, определяются характером орфографического правила или традиционного написания, которому орфограмма подчиняется.

Правила, подчиняющиеся алгоритмизации, требуют поэтапного решения орфографической задачи в ее полном операциональном составе. По Т. Г. Рамзаевой, это следующие действия – этапы: «произношение слова – распознавание орфограммы – определение места орфограммы в слове – определение способа проверки – проверка – запись слова – контроль» [4, с. 155].

Изучение словарных слов предполагает орфографическое проговаривание, комментирование (в т.ч. словарно-этимологическое), использование языковых ассоциаций, рифмованных «запоминалок», выполнение упражнений на «тренировку руки», работу с орфографическими словариками и др.

И последнее, на что необходимо обращать внимание каждому практикующему педагогу: выбор методов и приемов, форм и технологий работы по предупреждению ошибок должен стать первичной целью в обучении орфографии младших школьников; работа по их исправлению есть результат «недоработок» предупреждения неправильных написаний.

Принцип, сформулированный М. Т. Барановым в отношении градиционной системы орфографических работ по исправлению ошибок, остается по-прежнему актуальным, но в системе действия вариативных методик требует своего уточнения в аспекте описания каждого вида орфографических упражнений по возрастанию учебной трудности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булохов В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности) / В.Я. Булохов. – Красноярск, 1993. – 120 с.
2. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: Пособие для учителей / М.Р. Львов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 208 с.
3. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: «Специальная литература», 2004. – 168 с.
4. Рамзаева Т.Г. Система обучения русскому языку и речи в 3-м и 4-ом классах начальной школы / Т.Г. Рамзаева. – СПб.: ЭОС, 2004. – 142 с.
5. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 49.