

Волощенко Алеся Александровна

студентка

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске

г. Буденновск, Ставропольский край

Болховской Александр Львович

канд. филос. наук, доцент

Пятигорский медико-фармацевтический институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

медицинский университет» Минздрава России

г. Пятигорск, Ставропольский край

DOI 10.31483/r-32762

СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

***Аннотация:** в статье отмечается необходимость развития у младших школьников потребности быть грамотным, что напрямую зависит от сформированности у них орфографических навыков, природа которых не до конца уяснена самими педагогами. Авторы подчёркивают, что эти навыки основаны на речедвигательной памяти, которую и следует развивать. Механическое заучивание правил, к сожалению, никак не сказывается на повышении орфографической грамотности. Слова надо читать «орфографически» и параллельно с этим работать над звуковым образом слова, так как графический его облик не всегда совпадает с фонетическим. В статье также приведены некоторые приёмы совмещения смысловой и орфографической ориентировок при работе с текстом.*

***Ключевые слова:** рефлексия, речедвигательная память, смысловая и орфографическая ориентировки, продиктовка, списывание.*

Актуальность достижения высокого качества формирования орфографических навыков в начальной школе очевидна, именно благодаря этому развитие учащегося прогрессирует, совершенствуя его письменную речь. Известно, что в

процессе погружения ребёнка в учебную деятельность педагог сначала опирается на спонтанное развитие у него психолингвистических единиц как результата первоначальной рефлексии русского языка. По мере формирования метапредметных, предметных и личностных компетенций у учащихся совершенствуется функциональная грамотность и, самое главное, потребность в её применении.

Мы обратили внимание, что в методике русского языка всё чаще принимают за аксиому утверждение, что орфографический навык – это некое автоматизированное действие в соответствии с правилами, которое реализуется в процессе письма. Нам представляется, что природа орфографических навыков несколько иная. Действительно, формирование навыка, основанного на знании правил, возможно, но при условии непротиворечивости самой системы правил, её универсальности (например, в математике).

Факты из практической деятельности учителей начальных классов говорят сами за себя. Один учащийся добросовестно изучил правила, выработал умение их применять, но при написании контрольных текстов делает орфографические ошибки, другой – пишет весьма грамотно, не запомнив правил и не пользуясь ими. Ещё в 1940-х годах А.Р. Лурия выявил, каким видом памяти регулируется письменная речь. Оказалось, что не зрительной и не механической памятью руки. Всё дело в том, что орфографическая грамотность зависит от работы речедвигательного аппарата (неосознанная внутренняя продиктовка самому себе, создание звукового образа слова, а не графического). Значит, для достижения орфографической грамотности образ слова должен быть построен по орфографическим нормам, а не по произносительным. Речь идёт об особом «орфографическом» прочтении слова, именно так оно фиксируется в памяти речедвигательным аппаратом и затем воспроизводится на письме.

Итак, если всё дело в орфографической ориентировке, то достичь грамотного письма без особых усилий можно, подобрав специальные упражнения на развитие речедвигательного аппарата. Это может быть само орфографическое проговаривание, проговаривание в виде упражнения «эхо» или записывание по памяти предложений, предварительно правильно орфографически прочитанных

(мимическое произнесение). Но как быть с пониманием прочитанного текста, которое строится на нормах произношения, а не орфографии?

Приученный к орфографическому проговариванию, зафиксировавший в сознании графический образ слова, при смысловом чтении учащийся может не узнать даже хорошо знакомые ему слова, так как их произносительный образ не совпадает с орфографическим. Только при умелом чередовании орфографического и смыслового прочтений текстов ребёнок постепенно перестраивается на произносительный регистр. Здесь может возникнуть и обратный эффект: приоритет задачи понимания прочитанного приводит к утрате орфографического чутья (мешает произносительному чтению и пониманию смысла). Осознавая данное противоречие, учителю при организации смыслового чтения необходимо постоянно дополнительно стимулировать учащегося обращать внимание и разбирать вместе с ним особенности письменной формы речи, её отличия от устной с точки зрения орфографии. Тогда сформированный орфографический навык рано или поздно автоматизируется, уйдя на периферию сознания, войдя органично в структуру смыслового чтения в качестве одной из его операций.

В период прохождения преддипломной практики мы попытались совместить смысловую и орфографическую ориентировки при работе над формированием орфографических навыков. Например, использование кратковременных, но частых остановок в чтении предложения или абзаца с относительно законченным смыслом для орфографической тренировки. Для этого учащиеся сами или под руководством учителя выбирают слова, либо несущие основную смысловую нагрузку, либо вызывающие трудность в понимании лексического значения. После этого можно вернуться к прочтению текста ещё раз, что, безусловно, способствует формированию умения осознанного чтения.

Ещё одним эффективным видом орфографической работы с сохранением смысловой ориентации может быть правильная организация списывания, при которой смысловое чтение и орфографическое письмо совпадают (*пойми текст; правильно продиктуй себе слово*). Другими словами, под списыванием мы понимаем не просто списывание как вид работы, а особый способ смыслового чтения.

Учащиеся пытаются орфографически точно письменно воспроизвести какой-то смысловой фрагмент, удерживая в памяти определённое количество слов (обычно до десяти). Это позволяет расширять активный словарный запас, запоминать необходимые орфографические нормы (накопление в памяти орфографических образов единиц языка – слов, словоформ, словосочетаний).

Таким образом, эффективность применения такого подхода к формированию орфографического навыка напрямую зависит от того, насколько глубоко учитель понимает задачи данного метода.

Современные образовательные системы и учебники содержат в себе некоторые методики и упражнения для выработки орфографических навыков. Это и система зрительных диктантов В.Н. Зайцева, и система развивающего обучения Л.В. Занкова в целом. Хороший материал используется в учебниках по русскому языку в образовательных системах «Школа России» и «Школа-2100».

Список литературы

1. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности [Текст] / В.В. Репкин // Вестник. – 1996. – №1. – С. 26.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Жуйков С.Ф. Формирование орфографической ориентировки в процессе чтения / С.Ф. Жуйков // Первое сентября. – 2004. – №6.
4. Жедек П.С. Звуковой и звукобуквенный анализ на разных этапах обучения орфографии [Текст] / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1991. – №8. – С. 51.
5. Соловейчик М.С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах [Текст] / М.С. Соловейчик, О.О. Харченко // Начальная школа. – 2006. – №17. – С. 101.