

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

*На правах рукопису*

МАЛИХІНА Олена Віталіївна

**ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ  
ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ  
РОСІЙСЬКОЇ ОРФОГРАФІЇ В 5-7 КЛАСАХ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

13.00.02.-методика викладання  
(російської мови)

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Київ -1994

АВ 29.789

Дисертація є рукописом

Робота виконана в Інституті педагогіки АПН України

Науковий керівник - доктор педагогічних наук,  
професор  
ПАШКІВСЬКА Наталія Арсенівна

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук,  
професор  
ДЯЧЕНКО Іван Олександрович  
кандидат філологічних наук  
ТВАРАНОВСЬКА Ольга Євгенівна

Провідна організація - Одеський державний педагогічний інститут  
ім. К.Д.Ушинського

Захист відбудеться "25" травня 1994 р. о 15 годині  
на засіданні спеціалізованої вченої ради К 01.32.01 в Інституті  
педагогіки АПН України /252001 м. Київ, вул. Трьохсвятительська, 8/

З дисертацією можна ознайомитися у науковій частині Інституту  
педагогіки АПН України

Автореферат розіслано "22" квітня 1994 р.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради

Н.В.БОНДАРЕНКО

ЛНБ України ім.В.Стефаніка



00801565 (P)

ЛНБ ім. В. Стефаніка  
АН України

AB - 29.789

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність дослідження. Оволодіння орфографією – важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку /на що звертається особлива увага в сучасній школі/ повинно супроводжуватися удосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок справляє позитивний вплив на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

Навчання орфографії завжди було в центрі уваги вчених як минулого століття, так і сучасності. В їхніх працях простежуються два напрями: граматичний /Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, Д.М.Богоявленський, О.М.Гвоздєв, Г.Н.Приступа, М.М.Разумовська та ін./ і антиграматичний /П.О.Афанасьєв, В.А.Флеров, В.П.Шереметєвський та ін./, – представники яких по-різному розглядають механізми формування грамотності. Перші вважають, що становлення грамотного письма відбувається завдяки мисленню, отже, методика повинна будуватися на вивченні й усвідомленні граматичних правил і способів виконання дій з ними. На думку других, психологічними механізмами грамотності є різні аналізатори, робота яких забезпечує запис і збереження в пам'яті орфографічно правильного образу слова. Значить, природа даної навички не залежить від знання правил і, таким чином, від мислення.

Представники обох напрямів багато зробили, прагнучи вирішити проблему грамотності. Однак, незважаючи на певні успіхи в їхніх дослідженнях, ця проблема залишається не розв'язаною і досить актуальною.

Як свідчать численні дані, в тому числі й проведеної нами спеціальної перевірки орфографічних навичок учнів ряду шкіл України і Росії, орфографічна грамотність учнів продовжує бути "катастрофічно низькою".

Результати констатуючого зрізу показали, що з 744 учнів 7-х

класів, які писали диктант, 87,9% допустили помилки - в середньому по чотири на одного учня.

Аналіз даних зрізу показав, що на відміну від російських українські школярі, котрі навчаються в умовах функціонування двох мов, допускають більше помилок в орфограмах, що регулюються правилами, які частково співпадають і протилежні в українській і російській мовах /наявна інтерференція/. Однак в орфограмах, що регулюються правилами, які співпадають у цих мовах, учні України роблять менше помилок, ніж школярі Росії /спостерігається транспозиція/.

З числа учнів, які тестувалися, лише 7% не знали правил. Переважній більшості школярів важко було практично використовувати теоретичні знання. Ця проблема є об'єктом пильної уваги вчених: досліджується зміст граматичного аналізу під час вивчення правил /М.М.Разумовська/, розробляються алгоритми застосування правил /О.І.Власенков, Н.Ф.Тализіна та ін./, виявляються труднощі в процесі застосування правил /Н.Ф.Тализіна, М.С.Рождественський, Р.А.Блумберг та ін./, робляться спроби теоретичний матеріал подавати великими блоками на основі опорних конспектів /Ю.С.Меженко та ін./ й узагальнюючих таблиць /О.М.Біляєв, Г.М.Іваницька, Є.П.Голобородько та ін./.

Зміст навчання орфографії відображений у шкільних програмах і підручниках. Однак дослідження різних авторів /М.М.Разумовська, В.В.Репкін, П.С.Жедек та ін./ і наше власне показують, що він уже сьогодні не може залишатися в традиційній формі й повинен бути поданий по-іншому, ніж це зроблено в існуючих навчально-методичних комплексах.

На наш погляд, у таких комплексах /М.Т.Баранов та ін.; Є.П.Голобородько та ін./, по-перше, недостатньо враховані психофізіологічні особливості учнів 5-7-х класів: найбільша концентра-

ція складного навчального матеріалу припадає на період І2-І3 років - на час інтенсивного психофізіологічного розвитку дитини, коли, як доведено вченими, процес зростання навчальних можливостей стає менш інтенсивним і знижується успішність. По-друге, в школі відсутній самостійний курс орфографії, внаслідок чого орфографічні відомості розкидані в інших розділах програми і стає неможливим своєчасне узагальнення правил, що належать до однієї групи /наприклад, О, Є після шиплячих у всіх морфемах/. Фрагментарний характер розташування орфографічного матеріалу в підручнику призводить до фрагментарності знань.

По-третє, учнів не ознайомлюють із принципами російської орфографії, знання яких дає змогу побачити в орфографічних правилах систему, визначити місце кожного правила в ній.

По-четверте, підхід до уроків розвитку зв'язного мовлення неправомірний: складне мовленнєве вміння прагнуть сформувати на основі не досить міцних орфографічних і пунктуаційних навичок, що є необхідним компонентом писемної мови. Це призводить до значної кількості помилок, що вкрай негативно діють на психіку учнів.

Чинні шкільні підручники, методичний апарат яких багато в чому визначає рівень орфографічної грамотності учнів, мають, на наш погляд, поряд із позитивним, істотні недоліки: 1/ система вправ, у якій порушена послідовність, що відповідає визначеним ученими рівням сприйняття /С.Л.Рубінштейн, О.О.Смирнов, М.М.Розумовська та ін.; 2/ нерозробленість засобів контролю та самоконтролю сформованості вмінь і навичок грамотного письма; 3/ відсутність ефективного механізму формування орфографічної дії як розумової; 4/ неефективність дрібнопорційного способу подачі теоретичного матеріалу, що створює труднощі, пов'язані із застосуванням теорії на практиці /Л.В.Занков, П.М.Єрдієв та ін./; 5/ недостатня кількість вправ, що передбачають співставлення орфографічного матеріалу в

російській і українській мовах.

Двадцятирічний досвід роботи в школі, вивчення і узагальнення здобутків колег України й Росії, ознайомлення із спеціальною літературою, аналіз існуючих програм, підручників і методик навчання орфографії дали нам змогу накреслити шляхи побудови методики, завдяки якій значно поліпшується орфографічна грамотність учнів.

Все сказане вище й обумовило вибір теми дисертації.

Об'єктом дослідження виступає проблема формування орфографічних навичок в учнів 5-7 класів середньої школи.

Предметом дослідження є шляхи вдосконалення орфографічної грамотності, що передбачають зміну послідовності, дозування і подачі навчального матеріалу, а також удосконалення засобів і прийомів контролю та самоконтролю.

Мета дослідження – створення такої методики навчання орфографії, яка забезпечила б сформованість відповідних умінь і навичок школярів 5-7 класів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що високий рівень орфографічної грамотності може бути досягнутий при:

- 1/ перегрупованні матеріалу і поданні його укрупненими дидактичними одиницями;
- 2/ створенні спеціальної системи вправ, яка відповідає рівням сприйняття і забезпечує застосування теоретичних знань на практиці і формує навички правопису;
- 3/ розробка апарата контролю і самоконтролю сформованості орфографічних умінь і навичок.

Відповідно до поставленої мети і висунутої гіпотези були визначені такі завдання:

- проаналізувати психофізіологічні й дидактико-методичні особливості формування орфографічних умінь і навичок у школярів;

- виявити рівень сформованості орфографічних умінь і навичок школярів;

- визначити труднощі, з якими зустрічаються учні під час навчання грамотному письму /в тому числі й в умовах функціонування двох слов'янських мов/;

- визначити спосіб подачі теоретичного матеріалу й обґрунтувати його доцільність;

- розробити ефективну систему вправ для формування вмінь і навичок грамотного письма учнів 5-7 класів;

- створити апарат контролю і самоконтролю сформованості навичок грамотного письма.

Методологічну основу дисертації становить психологічна теорія свідомого формування орфографічної навички /Д.М.Богоявленський, С.Ф.Жуйков, Н.Н.Алгазіна, М.М.Разумовська та ін./, а також теорія поетапного формування навички /П.Я.Гальперін, і його школа/.

У процесі розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження:

а/ вивчення і теоретичний аналіз літератури з методики і суміжних наук у рамках досліджуваної проблеми;

б/ аналіз підручників, навчальних посібників і програм з російської та української мов;

в/ узагальнення досвіду роботи вчителів російської мови за чинними програмами й підручниками, а також особистої роботи в школі;

г/ індивідуальні бесіди з учителями й учнями;

д/ проведення доекспериментальних зрізів з метою виявлення рівня грамотного письма в 5-7 класах, які навчаються за чинними програмами і підручниками;

е/ проведення експериментів з метою визначення ефективності розробленої методики та дослідного навчання.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягають:

а/ в обґрунтуванні змін у структурі курсу, що дають можливість виділити орфографію в самостійний курс;

б/ у розробці нового підходу до вивчення орфографії в курсі російської мови на основі подачі навчального матеріалу великими блоками;

в/ у створенні системи вправ, що забезпечують поетапне формування орфографічних умінь і навичок в учнів 5-7-х класів;

г/ у розробці апарата контролю і самоконтролю сформованості орфографічних умінь і навичок.

Практична значущість дослідження - в реалізації моделі навчання орфографії у навчально-методичних комплексах з російської мови для учнів 5-6-х класів загальноосвітніх шкіл, а також у створенні методичних рекомендацій для вчителів цього предмета щодо навчання орфографічно грамотного письма.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час виступів на зборі "Еврика-підручник" на тему "Перспективи розвитку шкільного підручника" /Москва, 1989 р./, на регіональній науково-практичній конференції "Робота за опорними конспектами з російської мови" /Ізмаїл, 1990 р./, на обласному семінарі вчителів "Психологія - школі" /Одеса, 1991 р./ та регіональному семінарі "Ліцей мистецтв як система альтернативної школи, що розвиває і розвивається" /Хабаровськ, 1992 р./, на спец-семінарах у ІУВ /Севастополь, 1992 р./, "Інтенсивні методи навчання" /Сургут, 1993 р./. Дані дослідження доповідалися також на курсах підвищення кваліфікації вчителів при Одеському обласному ІУВ і районних конференціях м.Одеси, Ізмаїла, Севастополя. Розроблена методика впроваджується в школах України, Росії, Казахстану.

На захист виносяться:

- зміни в структурі курсу, пов'язані з виділенням орфогра-

фії в самостійний курс;

- укрупнення орфографічного матеріалу з метою його успішного засвоєння;

- система вправ, що враховує психологічні рівні сприйняття;

- прийоми контролю і самоконтролю як окремих етапів орфографічної дії, так і її результатів.

### СТРУКТУРА І ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків і бібліографії.

У в с т у п і обгрунтовується актуальність теми дослідження, виділяються його основні проблеми і конкретні завдання, розкриваються новизна, теоретична значущість і практична цінність, формулюються положення, що виносяться на захист, подається короткий аналіз діючих навчально-методичних екоплексів, наводяться дані констатуючого зрізу.

У п е р ш о м у розділі - "Теоретичні основи навчання орфографії" - аналізуються психологічні механізми засвоєння грамотного письма, лінгвометодичний аспект і дидактичні принципи навчання правопису; досліджуються особливості формування навичок в умовах функціонування російської та української мов; виявляються закономірності, які необхідно враховувати в процесі формування орфографічних навичок як свідомих, автоматизованих і оперативних дій / Д.М.Богоявленський, П.Я.Гальперін, О.Р.Дурія, О.М.Леонтьєв та ін./.

Багато вчених /Л.В.Занков, М.М.Разумовська, П.М.Ерднієв та ін./ вважають, що при формуванні навичок грамотного письма велике значення мають групування, дозування і спосіб подачі теоретичного матеріалу, який має бути належно засвоєний. У протилежному разі утруднюється перенесення теоретичних знань в практику письма. Процес їх засвоєння зумовлюється: 1/ психофізіологічними особливостями дітей даної вікової групи, які саме в 12-13 років переживають зниження навчальних можливостей /Л.В.Занков, Ю.К.Евбанський та ін./; 2/ психологічними механізмами запам'ятовування інформації, тобто утворенням системи тимчасових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку; 3/ лінгвістичними основами орфографічних правил і спеціальними знаннями з орфографії, для успішного засвоєння яких важливі групування і способи подачі матеріалу; 4/ дидактичними можливостями раціонального групування, дозування і способів подачі теоретичного матеріалу, що забезпечують свідомість, системність, доступність і наочність засвоєння.

Одним із найбільш складних видів переключення з однієї діяльності на іншу є перехід від оперування теоретичними положеннями до практичного їх застосування. Це відбувається успішно тоді, коли учні вільно орієнтуються в матеріалі: свідоме засвоєння його - сприятлива умова оволодіння навичками грамотного письма.

Тому наступний необхідний етап формування орфографічних навичок - виконання вправ. Причому йдеться не про їх кількість, а про певну систему. Створення такої системи зумовлюється: 1/ психологічними закономірностями вдосконалення орфографічних навичок як правилодоцільних дій, що потребують виконання системи вправ для актуалізації ситуації необхідності написання графічного знаку, а також операціями щодо застосування правил, оскільки процес їх засвоєння складається з тісно пов'язаних між собою етапів, що

відповідають рецептивному, репродуктивному і продуктивному рівням сприйняття; 2/ лінгвометодичними особливостями вивчення орфограм і їх варіантів, що ґрунтуються на морфологічному, фонетичному і традиційному принципах правопису; 3/ дидактичними можливостями побудови системи практичних робіт, що забезпечують усвідомлення, наступність і перспективність формування стійких орфографічних навичок, а також створюють позитивний емоційний фон і дають змогу враховувати індивідуальні особливості школярів при колективному навчанні.

Запорукою ефективності методики навчання орфографії є, на наш погляд, здійснення контролю і самоконтролю як кожного етапу, так і результату орфографічної дії. Необхідність забезпечення навчально-методичного комплексу апаратом контролю і самоконтролю зумовлюється: 1/ психологічними закономірностями формування орфографічної дії як розумової, що вимагає дотримання певних етапів і передбачає не тільки виконання, а й перевірку як кожного етапу, так і кінцевого підсумку цієї дії; 2/ лінгвометодичними особливостями правил російської орфографії, що дозволяє здійснювати, розклавши їх на певні "кроки", контроль за кожним етапом розумової орфографічної дії і за її кінцевим результатом; 3/ дидактичними можливостями опорних конспектів, алгоритмів, карток самоконтролю і спеціальних діафільмів, що дають змогу здійснювати різні види контролю і самоконтролю сформованості орфографічних навичок.

У д р у г о м у розділі - "Вивчення орфографії у 5-7-х класах" - описується пропонована методика навчання орфографії учнів, що передбачає: 1/ перегрупування навчального матеріалу з метою виділення орфографії в самостійний курс, тісно пов'язаний з усіма рівнями мови, і засвоєння теоретичного матеріалу методом укрупнених дидактичних одиниць; 2/ практичне відпрацювання правописних

умінь і навичок з допомогою системи вправ, що відповідає психологічним рівням сприйняття; 3/ здійснення контролю і самоконтролю як кожного етапу, так і результату орфографічної дії.

Аналізуються також хід і результати експериментального й дослідного навчання орфографії учнів 5-7-х класів, обґрунтовується ефективність розробленої методики та її технологічність.

Ми пропонуємо виділити орфографію в окремий курс, для чого потрібне перегрупування навчального матеріалу. Суть цієї ідеї полягає в тому, щоб вивчати орфографію в два етапи. Спочатку - засвоєння тієї частини орфограм, що пов'язана з вивченням розділів шкільного курсу російської мови чи засвоєваними граматичними формами /наприклад, правопис закінчень іменників, прикметників, дієслів/, а потім окремим курсом - вивчення решти орфограм /їх більшість/, які в основному пов'язані з морфологічним і традиційним принципом російської орфографії /наприклад, правопис НЕ з різними частинами мови, дефісне написання слів/.

Успішна реалізація цього задуму передбачає ознайомлення учнів 5-го класу з усіма розділами шкільного курсу російської мови /за винятком синтаксису і пунктуації, які вивчаються поки що частково/ і лише потім - опанування курсу орфографії. Таке розташування матеріалу дає змогу успішніше засвоїти відомості з орфографії, уникнувши при цьому інтерференції навичок.

Наша концепція передбачає подачу теоретичного матеріалу методом укрупнених дидактичних одиниць, який уявляється нам ефективнішим, ніж засвоєння того самого матеріалу невеликими дозами.

В такий спосіб /за даними П.М.Ерднієва/ досягається економія 17-20% часу від того, який витрачається на вивчення цього самого матеріалу традиційним способом.

Ми пропонуємо вивчати теоретичний матеріал методом укрупнених дидактичних одиниць з допомогою опорних сигналів, об'єднаних в опорні конспекти /ОК/.

Як показала практика, використання ОК для вивчення теоретичних відомостей з російської мови виявилось конструктивним, оскільки дає змогу запам'ятати й осмислити великий блок теоретичних знань за значно коротший час, ніж при традиційному навчанні, зберігаючи при цьому цілісність матеріалу і його сприйняття, не втрачаючи логічного взаємозв'язку його окремих компонентів.

ОК дозволяють усунути труднощі, що полягають у пізнанні взаємопов'язаних явищ, їх внутрішньої сутності. Крім того, ОК дають можливість наочно уявити теоретичні відомості, внести елементи образності в абстрактний матеріал.

Засвоєння нового матеріалу відбувається в два етапи: без ОК і з ОК з дотриманням певної послідовності. Спочатку учні розв'язують проблемно-пошукові завдання /П.М.Ерднієв розглядає евристичні прийоми мислення як активні способи укрупнення знань, цінні для розвитку мислення дитини, в процесі використання яких відбувається рух знання від рівня розрізненості до рівня цілісності/, слухають пояснення вчителя, що уточнює матеріал, а після цього читають його за підручником. Так здійснюється попереднє ознайомлення з матеріалом - без ОК.

Повторний виклад його - це розшифрування символів ОК, розповідь учителя за ОК і вербалізація матеріалу за ОК самими учнями. За такої системи працюють слуховий, зоровий, мовноруховий аналізатори, що сприяють кращому запам'ятванню вивчуваного.

Домашнє завдання - відтворення матеріалу, що міститься в ОК, розгортання його в усній і писемній формах. Таким чином, запам'ятання вже добре зрозумілого матеріалу відбувається в оптимально сприятливих умовах.

На наступному уроці робота за ОК продовжується: здійснюється

його усне й письмове відтворення. Цей етап досить важливий: саме вміння відтворити матеріал свідчить про якість запам'ятання. В цьому разі ОК озвучуються кожним учнем під час взаємонавчання, чого ніколи не можна досягти за традиційного навчання.

Така методика засвоєння теоретичного матеріалу полегшує складні процеси кодування і перекодування – переведення з натуральної мови на внутрішню і навпаки /Л.С.Виготський/.

Контролюючою вправою є письмове відтворення ОК з регламентацією часу.

В результаті описаної роботи в свідомості учнів створюється стійка смислова конструкція яка потім довго зберігається в їхній пам'яті. Адже в процесі засвоєння теоретичних відомостей працюють усі аналізатори, а отже, і всі види пам'яті. При цьому запам'ятання матеріалу здійснюється на 90% і більше /В.І.Шярнас/. Сам ОК не повинен закріплюватися в довгочасній пам'яті школярів: це призвело б до ретроактивного гальмування /Ю.З.Гільбух/.

В умовах України використання ОК при вивченні орфографії української і російської мов відкриває широкі можливості для співставлення орфографічних явищ обох мов, робить їх більш наочними. Це дає можливість скластися двом орфографічним системам як автономним. Така робота сприяє запобіганню інтерференції навичок і повнішому використанню транспозиції.

Ми згодні з тими вченими, які диводять, що без стрункої системи вправ ефективне навчання правопису неможливе, і зробили спробу вдосконалити систему вправ, оскільки це одне з основних питань методики орфографії, що потребує розв'язання.

На наш погляд, при побудові такої системи слід спиратися на природний процес запам'ятання учнями виучуваних відомостей, тому необхідно, щоб вона передбачала послідовність, що відповідає ета-

пам психологічного процесу засвоєння знань /С.Л.Рубінштейн, М.М.ґаумовська, Н.А.Пашківська та ін./: рецептивному, репродуктивному і продуктивному.

За описуваною методикою, після засвоєння теоретичного матеріалу, учні переходять до вправ, у процесі виконання яких вчать-ся пізнавати виучуване явище серед інших. Цей етап роботи зводиться до того, щоб навчити розпізнавати дане явище, що відповідає рецептивному рівню сприйняття.

Вправи цього рівня є активним орієнтуванням /П.Я.Гальперін/, за яким учні виконують такі мислительні операції: звуко-буквений аналіз слова, що допомагає встановити різноманітні варіанти графічного зображення внутрішньо мовленого чи почутого слова, тобто виділення всіх сумнівних графем у слові; морфологічний аналіз слова, мета якого - визначення належності сумнівної графеми до тієї чи іншої значущої частини слова; виділення в слові опорних граматичних ознак, які регулюють графічне зображення морфеми, в тому числі й сумнівну графему; вибір остаточного варіанта написання. Таким чином, вправи, що відповідають рецептивному рівню, є необхідним етапом процесу формування навичок.

При виконанні таких завдань широко практикуються різноманітні графічні засоби /расщедриться, растение/, оскільки на етапі пізнання об'єкти постають перед нами у своєму безпосередньому матеріальному /матеріалізованому/ вигляді, інакше їх повноцінне засвоєння серйозно порушується /П.Я.Гальперін/.

Орієнтування повинно виконуватися швидко, безпомилково, тим більше, що на рівні рецепції /пізнання/ перед учнями не ставиться ніякого іншого завдання, крім уміння пізнати дану орфограму, обґрунтувати правильність її написання. Фактично це рівень знання, коли школярі знають правила /схему основної структури явища/ і алгоритм його застосування, але навичка ще не сформована.

В умовах білінгвізму робота над вправами рецептивного рівня має свою специфіку. Саме на цьому етапі закладаються основи автономності орфографій двох мов: схожість їх особливо позитивно позначається на рецептивному рівні, даючи можливість повною мірою використати транспозицію і попередити інтерференцію.

Доведено: коли прийоми викладання спрямовані на співставлення і диференціацію явищ, що гальмують одне одного, то інтерференції можна запобігти. Тому, якщо розмежування таких орфографічних явищ відбувається на рецептивному рівні, це дає позитивні результати.

Наступний етап формування орфографічних навичок – вправи, що відповідають репродуктивному рівню сприйняття. У процесі їх виконання учні повинні діяти за інструкцією, алгоритмом чи даним зразком, самостійно відтворюючи необхідну граматичну форму.

Це надзвичайно важливий етап, оскільки саме при виконанні вправ репродуктивного рівня відбувається формування орфографічних навичок: орфографічна дія, пройшовши ряд змін, внаслідок інтеріоризації стає розумовою дією, автоматизується, впадає з-під контролю свідомості й стає операцією /О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін та ін./.

Відповідно до теорії поетапного формування навички, щоб перенести предметну дію у внутрішній план, необхідно попередньо сформувати її в "голосній мові" під контролем інших людей /учителя/. В даному разі дитина говорить так, щоб її зрозуміли, навчаючись при цьому слухати себе з боку й оцінювати свою мову з погляду інших людей.

Дія в "голосній мові" є міркуванням, логічним мисленням. Її вже можна планомірно й систематично переносити в розумовий план. Для цього потрібно зменшити фізичну голосність мови – "зовнішня мова про себе". Це і є інтеріоризація, перехід в розумовий план.

Однак дія ще досить розгорнута й уповільнена, що виправдано, поки завданням є формування такої дії. Потім настає зміна, скорочення дії, що у свою чергу приводить до її автоматизації, тобто до етапу внутрішньої мови. Тоді орієнтування вже не розділяє виконавські операції, вони зближуються, а потім зливаються.

Отже, вправи репродуктивного рівня слід будувати так, щоб жоден етап не був пропущений, інакше це призведе до неправильного формування навички.

Ми вважаємо одним із способів поетапного формування орфографічної навички введення орфографічних алгоритмів. Пропонується методика передбачає застосування їх у процесі вивчення найбільш важких для учнів правил: 1/ правила мають досить складну логічну структуру; 2/ кілька правил звичайно змішуються на письмі; 3/ правила передбачають багатоваріантні написання або потребують складного логічного чи граматичного аналізу /О.І.Власенков, Г.Г.Граник та ін./.

Практика свідчить, що використання алгоритмів дає можливість навіть середньо- і слабовстигаючим школярам відтворити хід міркування при застосуванні правила, вказати шлях його скорочення і сприяє виробленню вміння правильно визначати орфограми. За допомогою алгоритмів вдасться уникнути того небажаного явища, коли процес заучування формулювання правила ніби ізолюється від процесу формування навичок /М.М.Резумовська/.

Працюючи за алгоритмом, учні проходять усі етапи, необхідні для формування розумової дії /голосна мова, зовнішня мова про себе, внутрішня мова/.

Алгоритм може бути даний до одного правила, але можливе й об'єднання кількох правил, що сприяє уникненню інтерференції.

Для вироблення орфографічної навички має бути достатня кіль-

кість різноманітних вправ репродуктивного рівня. У нашій методиці вправи цього рівня виконуються в суворо визначеній послідовності.

Після вправ рецептивного рівня ми вважаємо доцільним виконання робіт на вставляння літер. Однак пропущення букви вже є підказуванням, вказівкою на наявність орфограми. Тому така вправа, на наш погляд, недостатня для формування орфографічних навичок. Але водночас це - необхідний етап у виробленні навички. І подібні вправи учні повинні виконувати швидко, автоматично.

Вправи на вставляння літер поступово ускладнюються завданнями - згрупувати орфограми певним чином, заповнити таблицю і т.д. Однак говорити про сформованість навички на основі швидкого й безпомилкового виконання цих дещо штучних, власне орфографічних вправ не можна. Адже людина звичайно чи то пише під чийсь диктовку, чи то створює текст сама.

Тому необхідно більше уваги приділяти диктантам, визначивши їх тип і місце на кожному уроці /за даними Л.П.Федоренко, в класі, де більшість вправ виконувалося під диктовку, грамотність виявилася втричі вищою, ніж у тих, де переважала робота за підручником/.

На відміну від традиційного навчання ми пропонуємо включити диктанти до системи вправ, визначивши час і місце проведення кожного. Збірник їх, де вказується, після якої вправи проводиться даний диктант, повинен бути невід'ємною частиною навчально-методичного комплексу. В ньому зазначається номер уроку, до якого відноситься даний диктант, та вправи, після якої цей диктант слід провести. Таким чином, написання різних типів диктантів, що вимагають від учнів уміння подумки, в темпі природного письма аналізувати слова на слух і вибирати правильне написання

без опори на зорові орієнтири, є наступним етапом у формуванні орфографічної навички.

Після того, як школярі навчилися безпомилково вставляти пропущені літери, роблячи це за оптимальними параметрами, ми проводимо диктант за перфокартою, який фактично є вправою на вставляння букв, але в складніших умовах. Методика його проведення і перевірки така, що він є одночасно і навчаючим, і контролюючим.

Наступним типом вправ є диктанти, методика яких передбачає попередній аналіз усіх орфограм: попереджувальний, зоровий диктанти, "Перевір себе", а також коментоване письмо. Робота над цими вправами дає змогу, аналізуючи всі слова, виявляти в них "помилконебезпечні" місця і вибирати правильні написання, що допомагає уникнути самої появи помилок та закріплення їх у всіх видах пам'яті.

Далі виконуються вправи-диктанти з наступним аналізом: пояснювальний і вибірковий. Ці роботи надають учням більше свободи, бо аналіз-перевірка здійснюється після написання диктанту.

В описуваній методиці велика увага приділяється вправам проблемно-пошукового характеру, оскільки вони підвищують інтерес учнів до вивчення орфографії. Школярів приваблює можливість виявляти самостійність, розумову активність.

Виконання вправ репродуктивного рівня сприяє тому, що з кожним кроком вимагається дедалі менше зусиль учнів: вони вже можуть застосовувати правила швидко. При цьому відбувається девербалізація діяльності школяра, її згортання. Цієї мети й слід домогатися, виконуючи вправи даного рівня.

Репродуктивні вправи мають велике значення в умовах функціонування двох слов'янських мов, оскільки доведено: усунення

інтерференції досягається добрим тренуванням інтерферуючих навичок. Відсутності репродуктивного гальмування можна домогтися, продовжуючи співставлення і диференціацію явищ, що гальмують одне одного.

Третій етап формування орфографічної навички - вправи продуктивного /творчого/ рівня. Більшість учених вважає, що саме такі вправи, при виконанні яких орфографічна грамотність відходить на другий план, оскільки вони вимагають інших, актуальніших дій, є перевіркою сформованості орфографічної навички. На даному етапі учні мають самостійно, творчо застосовувати одержані знання. Для цього потрібні реальні, а не формальні знання.

До системи нашої роботи включені вправи продуктивного рівня. Це - орфографічні кросворди, загадки, завдання на складання ОК чи алгоритмів з певної теми, таблиці чи схеми. Обов'язкові вправи на складання речень з орфографічним завданням, написання невеликих творів та переказів. Передбачаються також диктанти: вибіркові з відновленням і вільні. При цьому в школярів виробляється навичка застосовувати орфографічне правило в умовах, коли доводиться думати про зміст і граматичне оформлення речення.

В умовах білінгвізму доцільно продовжувати співставляти орфографічні системи двох мов на продуктивному рівні: можна складати порівняльні таблиці, перекладати з однієї мови на іншу, проводити диктанти-переклади.

Встановлено, що застосування знань в умовах самостійного письма в учнів відбувається неоднаково. Тому потрібна індивідуалізація в навчанні, яка дає позитивні результати для всіх груп учнів.

У пропонованій методиці передбачені вправи, що містять завдання різних рівнів: I-й - найпростіші, що забезпечують необхід-

ний орфографічний рівень; 2-й - завдання з елементами творчості; 3-й - вправи творчого характеру.

Як відомо, в російській мові є велика група слів, написаних яких не регламентується правилами. Специфіка таких написань врахована нами при побудові методики правопису. Виділяються два підходи до вивчення орфограм, що не перевіряються: механічне запам'ятовування і етимологічний аналіз. Ми використовуємо як перший, так і другий.

При запам'ятовуванні слів з орфограмами, що не перевіряються, користуємося орфографічним проговорюванням, яке є перехідним кодом від чутого /вимовленого/ слова до записаного /М.І.Жинкін/. Поєднуючи орфографічне проговорювання з різними видами етимологічного аналізу, ми прагнемо, щоб слова, які підлягають запам'яттю, використовувалися у вправах і всіх видах диктантів: таке багаторазове повторення сприяє переведенню орфографічно правильного образу слова у довгочасну пам'ять.

Описана методика передбачає реалізацію в тісному взаємозв'язку таких моделей навчання: 1. "Учитель - учень - учитель"; 2. "Учень - учень + потрібна допомога і корекція вчителя"; 3. "Робота учня з навчальним матеріалом + потрібна допомога вчителя чи учнів", тобто від навчання через самонавчання до самоосвіти.

Вважаємо необхідним забезпечення підручника апаратом контролю і самоконтролю. На відміну від традиційного контролю за результатом орфографічної дії ми прагнемо здійснювати контроль за самим процесом мислення при виконанні орфографічних завдань. Цьому сприяє робота за алгоритмами - етап голосної мови.

Крім того, перехід від одного рівня у виконанні вправ до іншого здійснюється тільки тоді, коли створена необхідна база для такого переходу /Ф.І.Вуслаєв, М.М.Розумовська, Г.Н.Приступа,

Г.Г.Городилова, Р.Ю.Мартінова та ін./ . Отже, потрібний контроль за цими рівнями: для того, щоб перейти від вправ рецептивного рівня до вправ репродуктивного, а потім продуктивного, слід проконтролювати, чи учні достатньо оволоділи знаннями, передбаченими відповідними рівнями.

Критерієм такого контролю є регламентація часу, тобто учні повинні виконати вправу даного рівня за певний час.

Контролюючи функцію, крім того, виконують диктанти за перфокартою, перевірні диктанти, творчі роботи, що передбачають написання творів і переказів.

Вивчення кожної теми завершується контрольним диктантом.

Ми вважаємо: необхідний не тільки контроль, а й самоконтроль сформованості навичок, що впливає із закономірностей переробки інформації людським мозком. Без апарату самоконтролю весь цикл тренувальних робіт, спрямованих на формування орфографічних навичок, втрачає, на наш погляд, свою ефективність.

Апарат самоконтролю складається: з комплекту опорних конспектів, за допомогою яких здійснюється самоконтроль учнями під час вивчення теоретичного матеріалу; з комплекту орфографічних алгоритмів, що допомагають школярам контролювати хід своєї розумової діяльності, її етапи при виробленні правописних навичок; із листа самоконтролю, що дає можливість учням самостійно перевіряти свої теоретичні знання і практичні навички, а також із спеціальних діафільмів, що сприяють здійсненню самоконтролю на всіх рівнях.

Пропонована методика реалізована в експериментальних навчальних посібниках з російської мови для учнів 5-7-х класів загальноосвітніх шкіл, що стали основою для її апробації в умовах експериментального й дослідного навчання. Воно проводилося в 1988-91

роках у школах м. Одеси, Севастополя, Ізмаїла, Хабаровська й охоплювало 220 учнів експериментальних та 208 учнів контрольних класів. Школярі контрольних класів навчалися за діючими навчально-методичними комплексами.

Незважаючи на те, що учні експериментальних і контрольних класів навчалися в однакових умовах і були приблизно рівними за успішністю рівні їхньої орфографічної грамотності виявилися різними. В експериментальних класах вона була майже в 2,5 раза вища, ніж у контрольних /порівнювалася кількість орфографічних помилок, допущених учнями контрольних і експериментальних класів/. Причому 74% учнів експериментальних класів могли пояснити орфограми з допомогою правил, а в контрольних - лише 41%, що в 1,8 раза менше.

Одержані результати свідчать про ефективність розробленої методики.

Дослідне навчання проводилося в 1992/93 навчальному році й охоплювало 2200 учнів шкіл України, Росії і Казахстану. Крім продовження роботи з перевірки сформованості орфографічних умінь і навичок, метою дослідного навчання була апробація технологічності розробленої методики.

Аналіз результатів дослідного навчання показав, що рівень орфографічної грамотності учнів, які працювали за запропонованою методикою, приблизно вдвічі перевищує результати традиційного навчання. Досягнення таких наслідків переважно більшістю вчителів підтвердило не тільки ефективність, а й технологічність розробленої методики.

У висновку сформульовані одержані результати, накреслені перспективи подальшої розробки даної проблеми.

В результаті проведеного дослідження розв'язані такі завдання

- визначено рівень сформованості правописних умінь і навичок школярів;
- виявлено резервні можливості формування орфографічних умінь і навичок;
- встановлено труднощі, з якими учні стикаються в процесі навчання грамотного письма;
- визначено спосіб групування і подачі теоретичного матеріалу;
- створено ефективну для формування правописних умінь і навичок учнів 5-7-х класів систему вправ;
- розроблено апарат контролю і самоконтролю сформованості навичок орфографії.

Розв'язання основних завдань дослідження дало змогу досягти його мети, тобто розробити методику орфографії, яка забезпечує сформованість відповідних умінь і навичок школярів 5-7-х класів загальноосвітньої школи. Уже створені експериментальні навчально-методичні комплекси з російської мови, що складаються з підручників, альбому-збірника опорних коспектів, збірника диктантів і набору діафільмів для 5-6-х класів, що впроваджуються в школах України, Росії і Казахстану.

Перспективу подальшої розробки досліджуваної проблеми вбачаємо в продовженні вивчення шляхів удосконалення орфографічних умінь і навичок російської мови в початкових і старших класах загальноосвітньої школи, а також у розробці методики формування орфографічних умінь і навичок української мови / в школах з російською мовою навчання/.

Результати експериментального й дослідного навчання підтверджують доцільність запропонованої методики формування орфографічних умінь і навичок та свідчать про перспективність по-

дальшої розробки досліджуваної проблеми.

Основний зміст дисертації відображений у публікаціях автора:

1. Эффект в разумном сочетании // Русск.яз. и лит. в средн. учебн.заведениях УССР. - 1990. - № 6. - С.9-10.

2. Чтобы работали все // Русск.яз. в школе. - 1991. - № 1. - С.42-43.

3. Последний урок по теме глагол // Русск.яз. в школе. - 1991. - № 4. - С.39-40.

4. Спорные конспекты - помеха или помощь // Русск.яз. в школе. - 1991. - № 6. - С.2-3.

5. Учебник русского языка /первый год обучения/. - Одесса: ИРиВАМО, 1992. - 268 с. / у співавторстві/.

6. Спорные конспекты / к учебнику русского языка/. - Одесса: ИРиВАМО, 1992. - 36 с.

7. Сборник диктантов по русскому языку / к учебнику русского языка/. - Одесса: ИРиВАМО, 1992. - 30 с..

8. Экспериментальный учебник русского языка /второй год обучения/. - Одесса: ИРиВАМО, 1993. - 253 с. /у співавторстві/.

9. Спорные конспекты / к учебнику русского языка/. - Одесса: ИРиВАМО, 1993. - 29 с.

10. Сборник диктантов по русскому языку / к учебнику русского языка/. - Одесса: ИРиВАМО, - 1993. - 31 с.

11. Программа по русскому языку /экспериментальная/. - Одесса: ИРиВАМО, 1991. - 12 с.



Підписано до друку 18.04.1994 р. Об'єм 1.5.  
 Формат 60x84 1/16. Друк офсетний. Тир. 100 пр. Зам. №26.  
 Безплатно.  
 Одеса. Друк. "Офсетік".

469368

AB 29.789

**AB 29.789**