

Хом'як І. М.

УДК 371.3:811. 161.2'35

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ

У статті проаналізовано технологію формування орфографічної грамотності.

Ключові слова: орфографічні дії, правописні правила, писемне мовлення.

В статті проаналізована технологія формування орфографічної грамотності.

Ключевые слова: орфографические действия, правописные правила, письменная речь.

The article is devoted to the technology of orthographical literacy formation.

Key words: orthographical operation, orthographical rules, written language.

Навчання української мови в сучасному навчальному закладі спрямовано на оволодіння учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, зокрема письмом, визначальною рисою якого є правописна грамотність.

Д. М. Богоявленський, С. Ф. Жуйков, М. С. Рождественський, С. Х. Чавдаров, О. М. Біляєв та ін. обґрунтували принципи диференційованого підходу до засвоєння орфограм із різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок. Вирішального значення в цьому процесі набув правильний розподіл співвідношень в організації навчальної роботи з метою оволодіння вміннями й навичками. Ми задалися метою проаналізувати технологію формування у школярів орфографічних навичок.

Переконливою нам видається позиція П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, які охарактеризували вміння й навички як дії, що формуються поетапно: під час виконання їх шляхом застосування теоретичних знань набуваються вміння, які, автоматизуючись, згодом стають навичками [9, с. 71].

Що ж являють собою вміння? Є різні тлумачення цього поняття. Уміння, – на думку Н. А. Рикова, – є набута без тренування готовність учня свідомо вирішувати ту чи іншу задачу. Б. Ф. Баєв визначає вміння як знання в дії. Є. І. Бойко умінням вважає готовність до тієї чи іншої дії в усіх можливих варіаціях, які забезпечують успіх. Є. В. Гур'янов уміннями називає способи виконання дій, що відповідають меті й умовам, в яких доводиться діяти, і, на відміну від навичок, не передбачають обов'язкової попередньої вправи, в результаті якої досягається стійкий і достатньо високий рівень виконання дії. У “Педагогічній енциклопедії” вміння розглянуто як “можливість ефективно виконати дію (діяльність) у відповідності з метою й умовами, в яких доводиться діяти” [20, с. 362], у “Педагогічному словнику” – як “готовність до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко і свідомо, на основі засвоєння знань і життєвого досвіду” [18, с. 511].

А. М. Алексюк, Л. Б. Ітельсон, А. В. Петровський, Д. Ф. Николенко, А. А. Степанов, В. О. Онищук та ін. характеризують вміння через навички. Наприклад, В. О. Онищук визначив вміння як підготовленість людини до участі в різних сферах суспільної діяльності. Воно включає в себе цілий комплекс знань, прийомів, дій і навичок. Є. М. Кабанова-Меллер “уміння” підпорядковує поняттю “прийом”. У результаті, як зауважує С. Ф. Жуйков, поняття “вміння” не набуло поки що достатньої визначеності. Щодо орфографії вміння розглядаються як “такий рівень оволодіння знаннями, за якого учень здатний використовувати знання на практиці” [21, с. 16]. Інакше кажучи, це здатність “переносити” правило на аналізовані слова з контрольною орфограмою.

Мовленнєві вміння (в широкому значенні слова) виробляються на базі кількох поетапних дій: 1) на основі орієнтирів (даного мовного матеріалу) та інструкцій із поданим мовним матеріалом; 2) на основі інструкцій (за наявності зовнішніх опор); 3) тренування в мовленні без зовнішніх опор; 4) перенесення дій у внутрішній план [14, с. 45].

В основі визначень уміння й етапів його становлення фігурує поняття – орфографічні дії, оволодіння ними є обов'язковою умовою формування умінь. Орфографічну дію С. Ф. Жуйков називає ще “правилорівнісною” і, посилаючись на П. А. Шигарева, так характеризує її: “1) правилорівнісна дія є продуктом навчання; 2) це – зумисна дія, яка складається з усвідомлення конкретної ситуації, що відповідає першій частині правила, і виконання операції, вказаної в другій частині цього ж правила; 3) у правилорівнісній дії нерідко закладені умови, за яких усвідомлення такої конкретної ситуації майже завжди спричиняє певні операції” [12, с. 5–6]. Д. С. Горбатов під орфографічною дією розуміє “складний психічний процес – вибір графічного символу, який здійснюється у відповідності з вимогами зовнішніх стосовно суб'єкта нормативів правопису (активно засвоєних ним), має правилорівнісний характер і є необхідним

для вирішення орфографічної задачі” [10, с. 29]. Під час оволодіння вмінням вживати орфограми школяр вчиться виконувати різні розумові дії: аналізу, синтезу, абстрагування тощо.

Важливість такого навчання для засвоєння математики, географії, креслення обґрунтовано в роботах Н. А. Менчинської, Є. М. Кабанової-Меллер, А. М. Матюшкіна, І. С. Якиманської та ін. Д. М. Богоявленський описав еволюцію характеру дій, що являють собою уміння, на шляху до утворення орфографічної навички: по-перше, поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій; по-друге, згортання розумових операцій за рахунок оперативних суджень; по-третє, об’єднання й узагальнення окремих дій у масштабніші і в зв’язку з цим розширення меж переносу; по-четверте, удосконалення прийомів виконання дій, вибір найраціональніших способів розв’язання орфографічних завдань і, врешті-решт, автоматизування дій [7, с. 100].

Важливо зазначити, що, крім усвідомлення дій, існують ще й такі, які мають інше походження, інший генезис. За результатами досліджень О. О. Леонтєва, це операції, які виникли шляхом практичного “припасовування” дії до предметних умов або шляхом простого наслідування. Саме так дитина опановує першою мовою – по відношенню як до інших мов, так і до літературної форми власне національної мови, “лише згодом, передусім під час навчання граматики рідної мови в школі, ці операції стають предметом актуального усвідомлення і – через цей рівень – предметом свідомого контролю” [13, с. 144].

Ознайомивши учнів із прийомами застосування правил на практиці, словесник може навчити їх учитися, самостійно працювати, що, на думку Д. М. Богоявленського, ознаменує собою кінець формалізму у викладанні мови, тобто стане можливим подолання розриву між теоретичними знаннями і практичними вміннями.

Успішне формування орфографічних умінь пов’язано з утворенням навичок, які в психолого-методичній літературі мають більш узгоджену характеристику порівняно з вміннями. Загальновідомим є формулювання навички, дане, зокрема, в роботах Н. М. Алгазіної, О. В. Запорожця, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова: “Навички – це автоматизовані компоненти свідомої діяльності, що виробляються у процесі її виконання” [2, с. 3]. У “Педагогічній енциклопедії” так визначено навичку: це “дія, яка характеризується високим ступенем засвоєння; на цьому ступені дія стає автоматизованою – свідомий контроль настільки згорнутий, що виникає ілюзія його цілковитої відсутності” [19, с. 14].

Д. М. Богоявленський обґрунтував теорію свідомої орфографічної навички, збагативши її положеннями про те, що у формуванні навичок активну участь беруть складні процеси мислення [6]. Необхідними умовами для формування орфографічних навичок є: 1) знання вивчених правил з орфографії; 2) знання прийомів застосування правил і практичне володіння ними; 3) системне виконання вправ, що сприяють виробленню цих умінь [8, с. 108].

Названі положення було використано в методиці викладання мов, зокрема української. Наприклад, у навчальному посібнику за редакцією С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського знаходимо таке визначення правописної навички: “це кінцевий продукт мислення, свідомої роботи, свідомого й неодноразового повторення певних, взаємозумовлених психофізіологічних актів, які відбуваються під час письма щоразу за інших обставин, в інших умовах” [15, с. 228]. М. В. Бардаш, ніби уточнюючи наведене формулювання орфографічної навички, підкреслює, що “формування навичок визначається не частотою повторення, а включенням у процес тренування активної і свідомої діяльності людини”, у якій “основну роль відіграє мислення” [5, с. 8–9].

У “Методиці викладання української мови в середній школі” за редакцією І. С. Олійника читаємо: “Навички – це автоматизовані дії з мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним) як у процесі рецептивного мовлення (слухання, читання), так і продуктивного мовлення (говоріння, писання)” [14, с. 44]; у “Методиці навчання української мови в школі” О. М. Біляєва, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентилук та ін.: “Орфографічна навичка – це безпосередній наслідок засвоєння знань, які змінюються в процесі повторного застосування їх на практиці під час розв’язання орфографічних завдань при виконанні вправ” [16, с. 174]. З таких же позицій характеризують “механізм” формування навичок Л. П. Рожило, В. О. Вашук.

Термін “автоматизована” навичка слід відрізнити від терміна “автоматична”, що використовується в механістичних теоріях, де заперечується участь мислення у формуванні навичок. Д. М. Богоявленський сказав, що термін “автоматизований” означає спосіб утворення навички як дії, яка спочатку виконується на основі свідомого застосування певних правил і лише потім, у процесі вправ піддається автоматизації” [6, с. 29].

Важлива роль у формуванні автоматизованих орфографічних навичок належить творчим вправам. І. О. Синиця описав психологію українського писемного мовлення учнів, звернувши увагу на значення граматики, орфографії “для свідомого користування мовою” [23, с. 4].

М. Т. Баранов виокремив три етапи в ході вироблення орфографічних навичок: знайомство з особливостями правила до спеціального його вивчення; спеціальне вивчення правила; продовження роботи над вивченим теоретичним матеріалом під час засвоєння нової теми [4, с. 33].

Невід’ємною умовою утворення орфографічних навичок Д. М. Богоявленський вважає “пробудження” активності учнів під час пояснення вчителем нового орфографічного матеріалу, увагу і зосередженість

школярів, що підтримується інтересом до матеріалу, який вивчається. Важливо при цьому враховувати особливості роботи мовних аналізаторів. Основу писемного мовлення становлять зв'язки моторнорухових, зорографічних і мовно-слухових образів. Для орфографії “слухові, зорові і рухові уявлення, – вважає М. І. Жинкін, – еквівалентні, але прийом слів відбувається ланцюжком – зоровий ряд кодується на звуковий, а звуковий на руховий. Без останнього ряду прийом слів взагалі неможливий” [11, с. 327]. Слухові і зорові образи слів визначають письмо через кінестетичні відчуття (термін запроваджений Г. Ч. Бастіаном на позначення всього комплексу рухових відчуттів). Створюється, таким чином, непроста взаємодія різних аналізаторів. Г. П. Фірсов звертає увагу на складність подолання протиріч між зоровим (буквеним) і слуховим (звуковим) образом (складом) слів, водночас зауважує, що слуховий образ слова можливий без зорового (якщо слово на письмі ще не зустрічалось), але зоровий образ слова не може існувати без слухового [24, с. 4–5]. На це слід особливо зважати в умовах забрудненого мовленнєвого середовища, бо засвоєння дітьми граматичної будови, фонетичної системи мови в ареалі якогось із говорів проходить дещо іншим шляхом, ніж в учнів, які з дитинства чують літературне мовлення і володіють ним.

Робота мовленнєворухового аналізатора ускладнюється в процесі переходу до писемного мовлення: звуковий образ слова треба подрібнити на звуки, що складають його і які в свою чергу повинні бути позначені буквами. Це означає, що відбувається перебудова слухового прийому. Той, хто пише, насправді не чує записуваних ним слів, як під час диктанту, але на цій стадії задіюється специфічний внутрішній слух, тобто озвучується (термін А. Н. Соколова) внутрішнє мовлення. Слуховий контроль, виявляється, неможливо вилучити з мовленнєвого механізму, бо це означало б “втрату самого чутого образу слова як кінцевого продукту мовлення, який у процесі спілкування, і особливо в писемному мовленні, є також початковим, вихідним пунктом запуску” [11, с. 328].

Окрім зорових і слухових образів, важливу роль у формуванні орфографічних навичок відіграють кінестетичні відчуття, які важко фіксуються нашою увагою. М. О. Пучковський пояснює це тим, що “вони одразу ж викликають тією або іншою мірою скорочення м'язів і потім частий рух. А цей рух, зв'язаний з тисненням і натягами, негайно посиляє назад кінестетичним корковим клітинам досить сильне збудження, і уявлення, що було почалось, перетворюється в таких умовах периферійного впливу у відчуття” [22, с. 39].

На основі аналізу ролі мовних кінестезій у формуванні орфографічних навичок розвинувся методичний прийом орфографічного промовляння: достатньо було тривалий час і систематично вправлятися в артикулюванні слів відповідно до орфоепічних норм, щоб поліпшити рівень писемного мовлення. Був час, коли спостерігалася тенденція до перебільшення ролі промовляння як засобу навчання орфографії (Л. К. Назарова, Л. Н. Кадочкін, Н. Н. Китаєв). Зараз поскладове промовляння застосовується у вивченні російської мови, наприклад, для засвоєння неперевірних написань. Ширше використання його можливе в опануванні правописом української мови, де значна кількість написань реалізується за фонетичним принципом. Методика його нескладна, “з часом, – як зазначає Б. Ф. Басєв, – відкрите, голосне промовляння все більше замінюється прихованим, мовчазним, мовні кінестезії можуть помітно слабшати або зовсім не реєструватись, проте це вже наслідок глибокого зміцнення мовних навичок” [3, с. 152].

Необхідно враховувати і те, що особливості формування навичок залежать від типу орфограм. Наприклад, учневі, який оволодів звуковим аналізом і алфавітною графікою, не потрібно запам'ятовувати орфографію фонетичних написань. Він керується загальним правилом: “Пиши, як чуєш”. Процеси написання слів за традиційним принципом Д. М. Богоявленський передає у вигляді схеми: слухове сприйняття слова – зорова уява, пов'язана зі значенням слова, – письмова реакція. Під час використання правил для написання слів за морфологічним принципом процес письма проходить у вигляді такої схеми: сприйняття нового слова – пригадування правила – письмова реакція [6, с. 31–32].

За умови свідомого навчання орфографії учень, який засвоїв одне правило, не задумується, як передати на письмі слова, правопис яких підпорядковується цьому правилу. У результаті школяреві не треба запам'ятовувати орфографію кожного слова. Природа навичок, як бачимо, “базується на здатності мислити узагальнено, а змістом узагальнень є граматичні знання” [6, с. 31].

Аби навчити школярів грамотно писати, С. А. Омельчук пропонує ширше практикувати завдання, спрямовані на осмислення й аналіз орфографічних явищ, порівняння й зіставлення мовних фактів, розвиток творчих здібностей учнів, уміння міркувати й узагальнювати. Серед них – орфографічні практикуми, вибірково-розподільна й кодова робота, мовознавча діагностика, лінгвістичний експеримент та ін. [17].

Однак пам'ять також відіграє немаловажливу роль у процесі формування в учнів орфографічних навичок, бо в кінцевому результаті школяр повинен опанувати словами з особливо важкими орфограмами, тобто запам'ятати їх. Зважаючи на те, що в становленні орфографічних навичок значне місце займають слухові сприймання (передача звуків за допомогою графічних знаків), зорові сприймання (виділення орфограм на письмі), кінестетичні відчуття (мускульні зусилля органів мовлення і рухи руки під час письма), М. Т. Баранов та Г. М. Іваницька визначили адекватні види орфографічної пам'яті: 1) слухова, що полягає в запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах і реалізується під час передачі фонем за допомогою букв, для чого можуть бути використані різноманітні види диктантів; 2) зорова, що активно проявляє себе

під час письма на слух, при використанні різних видів списування і в зорових диктантах, необхідних у навчанні умов вибору орфограм і в роботі над орфографічними помилками, яких припускаються учні; 3) кінестетична, яка спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вивченого слова в мускульних рухах органів мовлення; 4) моторна пам'ять пов'язується з багаторазовим (але небезкінечним) записом одного і того ж слова [4, с. 30–32]. У чистому вигляді жоден вид пам'яті не використовується. У навчальному процесі застосовуються всі види орфографічної пам'яті одночасно, що проявляється у використанні на уроках диктантів, різного виду списувань, поскладових промовлянь, багаторазових записувань одного і того ж слова.

Отже, аби досягти правописної грамотності, слід відмовитися вивчати орфографію суто в теоретичному плані як один із розділів у системі української мови. Цей шлях не виправдовує себе: на уроках учням пояснюється матеріал, ілюструються приклади, школярі завчають теорію, виконують вправи з традиційними умовами – замість крапок вставити потрібні букви; розкрити дужки, вибрати правильне написання з кількох можливих, – тобто в такий спосіб учні лише засвоюють орфографічні знання і в основному виробляють вміння; на цьому етапі більшість із них втрачає інтерес до орфографії. Для вироблення ж орфографічних навичок потрібно широко застосовувати синтетичні вправи, виконувати різноманітні завдання з розвитку писемного мовлення, систематично вмотивовувати потребу застосування набутих навичок у різних сферах мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Активизация работы учащихся по орфографии (V–VIII классы) / [под ред. Н. С. Рождественского]. – М. : Учпедгиз, 1961. – 106 с.
2. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
3. Баев Б. Ф. Психология внутреннего мовлення / Б. Ф. Баев. – К. : Рад. школа, 1967. – 192 с.
4. Баранов М. Т. Обучение орфографии в 4–8 классах / М. Т. Баранов, Г. М. Иваницкая. – К. : Рад. школа, 1987. – 224 с.
5. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі / М. В. Бардаш. – К. : Рад. школа, 1966. – 134 с.
6. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1976. – № 3. – С. 29–35.
7. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.
8. Богоявленский Д. Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 59–64.
9. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 61–72.
10. Горбатов Д. С. Новый вид орфографического контроля / Д. С. Горбатов // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 29–33.
11. Жинкин Н. И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
12. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1965. – 355 с.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. І. С. Олійника]. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.
15. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського]. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.
16. Методика викладання української мови в школі / О. М. Біляев, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
17. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ / С. А. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.
18. Педагогический словарь. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – Т. 2. – 766 с.
19. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. – Т. 3. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.
20. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. – Т. 4. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 911 с.
21. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1973. – 319 с.
22. Пучковский М. А. Про психологію правописних навичок / М. А. Пучковский. – К., 1941. – 68 с.
23. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1965. – 316 с.
24. Фирсов Г. П. Изучение фонетики в пятом классе / Г. П. Фирсов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 84 с.