

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2016

Н.И. Буковцова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии,
декан факультета психологии и специального образования
Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)

Аннотация. В статье изложены теоретические подходы по проблеме усвоения орфографических правил учащимися общеобразовательной школы, даны определения основных понятий (терминов): орфография, навык, орфографический навык, орфографические действия, орфографическая задача, орфографическая зоркость, дисграфия, дизорфография. Описаны виды орфографических умений и навыков, которые формируются в школе: нахождение в слове орфограммы, написание слов с изучаемыми видами орфограмм, графическое выделение орфограммы, нахождение и исправление орфографических ошибок. Выделены условия и показатели успешного формирования у учащихся орфографического навыка: высокий научный уровень преподавания орфографии, связь между формированием орфографических навыков и развитием речи, знание учащимися орфографических правил, знание учащимися схемы применения правил, использование для отработки правил продуманной системы упражнений. Обозначены трудности применения этих правил на письме: трудности в усвоении орфографических правил, обусловленные многообразием правил орфографии, несформированностью мыслительных процессов, низким уровнем мотивации, неумением обрабатывать полученную информацию, и трудности в применении правил орфографии, связанные с постановкой орфографической задачи и ее решением. Описаны ошибки, связанные с неухождением правил орфографии: ошибки в словах и их значимых частях, ошибки в слитном, раздельном и дефисном написании слов, ошибки в употреблении прописных и строчных букв, ошибки в переносе слов с одной строки на другую. Представлена дифференциальная диагностика специфических ошибок письма. Выделены виды дизорфографии, дана их характеристика. Изложены принципы русской орфографии, с нарушением которых связаны ошибки.

Ключевые слова: орфография; правила орфографии; учащиеся общеобразовательной школы; орфографические умения и навыки; орфографическая зоркость; принципы орфографии; орфографическая задача; нарушение письма; дизорфография; дисграфия; дифференциальная диагностика; специфические ошибки.

Орфография не только представляет собой один из важнейших разделов курса русского языка, но и изучается при освоении всех других разделов школьного курса: фонетики, графики, состава слова и словообразования, лексики, морфологии и синтаксиса. Важную роль среди лингвистических умений и навыков учащихся играют именно орфографические умения и навыки. По определению *С.Л. Рубинштейна*, *навыки* – это «автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности» [1, с. 29]. По мере выработки навыка лишние движения и операции отсеиваются, отдельные операции и движения сплетаются в одно действие, сознание переносится на результаты действия, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться быстрее, улучшается самоконтроль.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический – сложный навык, который создается в процессе длительных упражнений. *Орфографический навык* основывается на более простых навыках и умениях, таких как:

- навык письма;
- умение анализировать слово с фонетической стороны;
- умение устанавливать морфемный состав слова и выделять в слове написание, требующее проверки (орфограмму);
- умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.

В зависимости от характера орфограммы орфографические навыки делятся на две группы:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней слов, приставок и суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

«Формирование орфографических навыков – сложный речемыслительный процесс, в реализации которого большую роль играют мыслительные операции, как на невербальном, так и на вербальном уровне мыслительной деятельности» [2].

Виды орфографических умений и навыков, которые формируются в школе:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- графическое выделение орфограмм;
- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Для формирования у учащихся орфографических навыков необходимы следующие условия:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание учащимися орфографических правил;
- знание учащимися схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и их умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;
- использование для отработки умения применять орфографическое правило продуманной системы упражнений. Упражнения и правильно понятая тре-

нировка – это повторное решение одной и той же задачи. В их процессе орфографическое действие совершенствуется и качественно видоизменяется.

Орфографическое действие – это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие в слове орфограммы. Подчеркнем, что это сознательное действие, а не навык.

П.С. Жедек выделяет в орфографическом действии две ступени: 1) постановку орфографической задачи (выделение орфограммы); 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [3, с. 123–171].

М.Р. Львов называет шесть этапов решения орфографических задач: 1) увидеть орфограмму; 2) определить ее вид; 3) определить способ решения задачи (в зависимости от вида орфограммы); 4) составить алгоритмы решения орфографической задачи; 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму; 6) написать орфограмму в соответствии с решенной задачей, осуществить самопроверку [4, с. 58].

Решение орфографических задач требует такого качества, как орфографическая зоркость. По определению *М.Р. Львова*, орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи [5, с. 42]. Другими словами, орфографическая зоркость – «это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением» [6, с. 130]. Данное умение развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть все буквы в слове.

Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от степени развитости у учащихся способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам [7]. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая развитость, вызванное этим неумение найти в слове орфограмму – одна из наиболее значимых причин орфографических ошибок, что и обуславливает важность этого направления при коррекции дизорфографии.

При формировании орфографической зоркости у учащихся вырабатывается умение применять правила отображения звучащей речи на письме: 1) правила графики, 2) правила орфографии. Нарушение правил первой группы ведет к графическим ошибкам, при которых чаще всего меняется звуковой облик слова. Несоблюдение второй группы правил ведет к нарушению орфографических норм письменной речи.

Показателями успешного формирования орфографического навыка являются:

- увеличивающаяся скорость выполнения обрабатываемых действий;
- повышение их качества, точности, согласованности;

– снижение физического и нервного напряжения при их выполнении.

Обучение орфографии – сложный процесс, требующий большого количества времени. Одни учащиеся легко усваивают правила орфографии и легко применяют их на практике (письме). Другие, несмотря на знание правил, допускают множество ошибок. *В настоящее время овладение орфографией, как и письменной речью в целом, является одной из проблем школьного обучения. Это приводит к школьной неуспеваемости, вызывает негативное отношение детей (и родителей) к школе.*

Проблему нарушений письменной речи изучали и изучают *А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.Г. Мисаренко, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова* и др. [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

К распространенным нарушениям письменной речи относятся *дисграфия* и *дизорфография*. *Дисграфия* – это частичное специфическое нарушение процесса письма [16, с. 461]. *Дизорфография* определяется как специфическое нарушение письма, проявляющееся в стойкой неспособности приобрести орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил. У детей с данным нарушением знание правила не является достаточным основанием для орфографически правильного написания. При усвоении правил орфографии у них отмечается ряд трудностей:

1) *трудности в усвоении орфографических правил*, обусловленные:

- многообразием правил орфографии;
- несформированностью мыслительных процессов;
- низким уровнем мотивации к обучению;
- неумением обрабатывать полученную информацию;

2) *трудности в применении правил орфографии*, связанные:

- с постановкой орфографической задачи (выделением орфограммы);
- с ее решением (выбором графического знака в соответствии с правилом).

Дисграфия и *дизорфография* взаимосвязаны и имеют в своей основе единый механизм – недоразвитие ряда речевых и неречевых компонентов процесса письма. Причиной указанных нарушений может быть *несформированность таких неречевых психических функций*, как:

- операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация);
- речеслуховая память;
- неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации);
- трудности переключения с одного вида деятельности на другой;
- трудности выработки алгоритма действий при применении орфографического правила.

В основе дисграфии и дизорфографии может лежать *недостаточный уровень развития речевых функций*:

- низкая познавательная активность к языковому оформлению речи,

- ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря,
- неумение сравнивать звуковые единицы речи,
- неумение дифференцировать лексическое и грамматическое значение слов,
- несформированность морфологических обобщений,
- низкий уровень усвоения грамматических закономерностей;
- недостаточные навыки оперирования грамматическими категориями (такими как род, склонение, спряжение и др.);
- нарушение языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, уровня предложения);
- трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове.

У учащихся с дисграфией и дизорфографией отмечается большое количество стойких специфических ошибок при чтении и письме.

Представим симптоматику данных нарушений.

При *дисграфии* наблюдаются следующие группы ошибок:

- 1) искаженное написание букв;
- 2) замены букв: графически сходных (например, *л* – *м*); обозначающих фонетически сходные звуки (например, *д* – *т*);
- 3) искажения звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов, например, *весна* – **весена* (здесь и далее звездочкой отмечается ошибочное написание), *страна* – **стана*, *клубок* – **кулбок*;
- 4) искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминация слов, например: *Из теплых стран летят грачи* – **Истеплых странлетя грачи*;
- 5) аграмматизмы на письме, например: *много карандашей* – **много карандашов*, *нет ключей* – **нет ключов*.

Симптоматика дизорфографии у школьников средних классов носит полиморфный характер. Ее типичные проявления таковы:

- нечеткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания;
- трудности усвоения и применения правил правописания (в особенности морфологического принципа).

При *дизорфографии* наблюдаются следующие типы ошибок:

- 1) ошибки в словах и их значимых частях (морфемах);
- 2) ошибки в слитном, раздельном и дефисном написании слов;
- 3) ошибки в употреблении прописных и строчных букв;
- 4) ошибки в переносе слов с одной строки на другую.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре сложного дефекта (ОНР, НОНР, в сочетании с дисграфией, дислексией).

Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают в самостоятельных видах письма (изложениях, сочинениях, письменных рассказах по картинке). У

детей с таким речевым нарушением самопроверка не дает положительных результатов.

Дифференциация дисграфических и дизорфографических ошибок является сложным процессом. При ее осуществлении учитывается характер ошибок, допускаемых учащимися.

В основе современной *русской орфографии* лежат три принципа – морфологический (фонематический), фонетический и традиционный.

Морфологический принцип предписывает обозначать одинаковым способом позиционно чередующиеся фонемы; при этом сохраняется графическое единообразие морфемы. Это достигается тем, что на письме не отражаются позиционные чередования гласных и согласных фонем, то есть фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются теми же буквами, что и в сильных (*сказать* – *рассказ*, *сказка*).

Фонетический принцип имеет место тогда, когда на письме специально отражаются позиционные чередования фонем, то есть фонемы слабых позиций обозначаются буквами на основе прямого соответствия: фонема – адекватная ей буква. В русском письме на нем основаны единичные орфограммы: правописание приставок на *-з*; корней и приставок, начинающихся с [и] и находящихся после приставок, которые заканчиваются твердыми согласными (например, *подыграть*, *предыдущий*), и нек. др. От фонетических орфограмм следует отличать написания по произношению, где у пишущего нет выбора букв, так как все фонемы находятся в сильных позициях (*сон*, *трон*, *рука*).

При *традиционном принципе* орфографии фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы (*собака*, *мираж*). Выбор букв при этом осуществляется не на основе проверки сильной позицией, а на основе этимологии и традиции.

Дисграфия чаще всего связывается с нарушениями фонетического принципа письма. Ученики с этим нарушением затрудняются в записи даже тех слов, где фонемы находятся в сильных позициях. Возникновение дисграфических ошибок связано с нечетким различением фонем, неумением осуществлять операции фонематического, слогового анализа и синтеза и анализа предложений на слова, несформированностью навыков словообразования и словоизменения.

При *дизорфографии* дети знают формулировки изученных орфографических правил, но затрудняются в применении их на практике. Ученики не могут обнаружить в тексте орфограммы, то есть те случаи, где возможны два или более разных написания, а также подобрать форму слова, которая явилась бы проверочной (если это предписано правилом). Дело в том, что морфологический принцип орфографии опирается не только на теоретические знания учащегося, но и на фонетические, морфологические, синтаксические обобщения, речевые умения в области фонетики, грамматики, словообразования, семантики [17, с. 50]. Написание слов на основе морфологического принципа предполагает сформированность синтаксических обобщений, умений устанавливать связи в словосочетаниях и предложениях. Трудности применения данного принципа связаны с бедностью словаря,

неумением отделить звуковую сторону слова от смысловой, проанализировать звуковой состав слова, выделить в слове морфемы [18, с. 24–30].

Наиболее типичные дисграфические и дизорфографические ошибки, связанные с орфографическими правилами, изучаемыми в 5–6 классах, представлены в таблицах 1 и 2.

Таким образом, проводя дифференциальную характеристику дисграфии и дизорфографии, можно предположить, что в обоих случаях основой трудностей является несформированность метаязыковых навыков. При этом неполноценность фонематического анализа приводит к дисграфии, а несформированность морфологического анализа – к дизорфографии [19].

Таблица 1 – Дисграфические ошибки

Ошибки	Примеры
1. Неправильное обозначение мягкости согласных с помощью гласных букв и – ы	<i>лиса</i> – * <i>лыса</i> , <i>киса</i> – * <i>кыса</i> , <i>миска</i> – * <i>мыска</i> , <i>налил</i> – * <i>налыл</i> , <i>копил</i> – * <i>копыл</i>
2. Неправильное обозначение мягкости согласных букв на письме с помощью буквы ь	<i>кость</i> – * <i>кост</i> , <i>мысль</i> – * <i>мысл</i> , <i>пень</i> – * <i>пен</i> , <i>звоздь</i> – * <i>звозд</i>
3. Замена и смешение парных звонких и глухих согласных (<i>б – п, в – ф, г – к, д – т, з – с, ж – ш</i>) в сильной позиции	<i>салют</i> – * <i>залют</i> , <i>тетерев</i> – * <i>дедереv</i> , <i>дом</i> – * <i>том</i> , <i>палка</i> – * <i>балка</i> , <i>кость</i> – * <i>гость</i> , <i>принесла</i> – * <i>бринесла</i> , <i>прилетела</i> – * <i>брилетела</i> , <i>испугались</i> – * <i>исбугались</i> , <i>пришла</i> – * <i>бришла</i>
4. Пропуски согласных букв	<i>багровый</i> – * <i>баровый</i> , <i>банка</i> – * <i>бака</i> , <i>ветряной</i> – * <i>веряной</i> , <i>возраст</i> – * <i>вораст</i> , <i>снег</i> – * <i>сег</i> , <i>спуск</i> – * <i>спук</i>
5. Вставки гласных между согласными	<i>вдруг</i> – * <i>видруг</i> , <i>езде</i> – * <i>везиде</i> , <i>взгорье</i> – * <i>визгорье</i> , <i>гранат</i> – * <i>гиранат</i> , <i>светофор</i> – * <i>сиветофор</i> , <i>сметана</i> – * <i>симетана</i>
6. Замены гласных букв, сходных оптически и кинетически (например, <i>о – а, и – ы</i>)	<i>встали</i> – * <i>встоли</i> , <i>стол</i> – * <i>стал</i> , <i>ослик</i> – * <i>аслик</i> , <i>молоко</i> – * <i>малако</i> , <i>писали</i> – * <i>пысали</i> , <i>сигнал</i> – * <i>сыгнал</i> , <i>пирог</i> – * <i>пырог</i>
7. Замены и смешения оптически сходных согласных букв: <i>б – д, п – т, у – и, ш – щ, л – м</i>	<i>будка</i> – * <i>дудка</i> , <i>поток</i> – * <i>топок</i> , <i>шапка</i> – * <i>щапка</i> , <i>лампа</i> – * <i>мампa</i>
8. Замена и смешение свистящих и шипящих <i>с – ш, з – ж, ч – щ, ц – с</i>	<i>сапог</i> – * <i>шапог</i> , <i>зуб</i> – * <i>жуб</i> , <i>чашка</i> – * <i>щашка</i> , <i>цапля</i> – * <i>сапля</i>
9. Замена и смешение гласных первого – второго ряда при обозначении мягкости согласных (<i>а – я, о – ё, у – ю, э – е, ы – и</i>), а также пары <i>ё – ю</i>	<i>гулять</i> – * <i>гулать</i> , <i>купить</i> – * <i>кюпить</i>
10. Слитное написание предлогов, союзов, двух и более слов в предложении	<i>из дома вышел</i> – * <i>издома вышел</i> , <i>в сад пришла весна</i> – * <i>всад прии лавесна</i>
11. Неправильное согласование	<i>солнечное утро</i> – * <i>солнечная утро</i> , <i>зимняя погода</i> – * <i>зимнее погода</i>

Таблица 2 – Дизорфографические ошибки

Орфографические правила	Дизорфографические ошибки
1. Правописание согласных в корне слова	<i>пирог</i> – * <i>пирок</i> , <i>варежка</i> – * <i>варешка</i> , <i>салазки</i> – * <i>саласки</i> , <i>жидкий</i> – * <i>житкий</i> , <i>ловкий</i> – * <i>лофкий</i> , <i>низкий</i> – * <i>ниский</i> , <i>редкий</i> – * <i>реткий</i> , <i>робкий</i> – * <i>ропкий</i> .
2. Правописание приставок на з- (с-): <i>без-, воз- (вз-), из-, низ-, раз-, чрез- (через-)</i>	<i>разбег</i> – * <i>расбег</i> , <i>разглядеть</i> – * <i>расглядеть</i> , <i>вздохнуть</i> – * <i>всдохнуть</i> , <i>безбрежный</i> – * <i>бесбрежный</i> , <i>изморозь</i> – * <i>исморось</i> , <i>восклицание</i> – * <i>возклицание</i> .
3. Правописание суффиксов существительных, обозначающих людей по роду их занятий или действий	<i>грузчик</i> – * <i>грусчик</i> , <i>каменик</i> – * <i>каменчик</i> .
4. Правописание сочетаний <i>-чк-, -чн-, -щн-</i>	<i>сказочка</i> – * <i>сказочька</i> , <i>ночного</i> – * <i>ночьного</i> , <i>мощный</i> – * <i>моцьный</i> .
5. Употребление буквы ь после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i>	• в именах существительных женского рода; <i>речь</i> – * <i>реч</i> , <i>тишь</i> – * <i>тиш</i> , <i>рожь</i> – * <i>рожь</i> ; • в именах существительных мужского рода; <i>шалаш</i> – * <i>шалашь</i> , <i>товарищ</i> – * <i>товаришь</i> , <i>ключ</i> – * <i>ключь</i> , <i>врач</i> – * <i>врачь</i> , <i>чертеж</i> – * <i>чертежь</i> , <i>мальш</i> – * <i>мальшь</i> ;

• во 2 лице единственного числа глаголов настоящего и будущего времени.	<i>несешь – *несеиш», везешь – *везеиш, берешь – *береиш, водишь – *водиши, сделаешь – *сделаеиш, толкнешь – *толкнеиш.</i>
6. Правописание <i>жи – ши, ча – ща, чу – чу.</i>	<i>жизнь – *жызнь, широкий – *шырокий, щавель – *щавель, начальный – *начальный, стучать – *стучать, пицать – *пицять, чужой – *чюжой, чудеса – *чюдеса.</i>
7. Буквы <i>и – ы</i> после <i>ц</i> :	
• в окончаниях слов;	<i>борцы – *борци, улицы – *улицы;</i>
• в суффиксе <i>-ын-</i> ;	<i>сестрицын – *сестрицин;</i>
• в корнях, в словах-исключениях <i>цыган, цыц, на цыпочках, цыпленок.</i>	<i>циркуль – *цыркуль, цыган – *циган, *на ципочках</i>
8. Правописание непроизносимых согласных	<i>окрестность – *окресность, чувства – *чувства, поздний – *позний, радостный – *радосный, словесный – *словестный</i>
9. Правописание двойных согласных:	
• в корнях;	<i>российский – *росийский;</i>
• на стыке приставки и корня;	<i>бесспорный – *беспорный;</i>
• на стыке корня и суффикса.	<i>матросский – *матроский.</i>
10. Правописание безударных гласных в корне	<i>воды – *вада, трава – *трова</i>
11. Правописание приставок <i>о-, до-, за-, на-, над-, об-, от-, по-, под-</i>	<i>доскакал – *даскакал, отбежал – *одбежал</i>
12. Правописание <i>о – а</i> в приставках <i>раз- (рас-), роз- (рос-)</i>	<i>расписка – *рописка</i>
13. Буквы <i>о – а</i> в корнях <i>-лаг- /-лож-</i>	<i>положить – *полажить», слагаемое – *слогаемое</i>
14. Буквы <i>о – а</i> в корнях <i>-раст- /-рос-</i>	<i>растение – *ростение, росли – *расли</i>
15. Буквы <i>о – а</i> в корнях <i>-кас- /-кос-</i>	<i>касаться – *косаться, прикосновение – *прикасновение</i>
16. Буквы <i>о – а</i> в корнях <i>зар- /-зор-</i>	<i>заря – *зоря, зори – *зари</i>
17. Раздельное написание предлогов с другими словами	<i>на улице – *наулице, под окном – *подокном</i>
18. Буквы <i>о – ё</i> после шипящих	<i>жёлудь – *жолудь, шёпот – *шопот</i>

Таблица 3 – Принципы русской орфографии, с нарушением которых связаны ошибки, допускаемые при морфологической дизорфографии

Орфограмма	Принцип орфографии
1. Проверяемые безударные гласные в корне слова	Морфологический
2. Проверяемые парные согласные в слабой позиции	Морфологический
3. Разделительный Ъ	Морфологический
4. Различение приставок и предлогов	Морфологический
5. Непроизносимые согласные	Морфологический
6. Употребление Ъ на конце имен существительных после шипящих	Морфологический
7. Правописание приставок имен существительных и имен прилагательных	Морфологический
8. НЕ с глаголами	Морфологический
9. Правописание суффиксов	Морфологический
10. Буквы <i>о</i> и <i>е</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях имен существительных и прилагательных	Морфологический
11. Безударные гласные в окончаниях имен прилагательных	Морфологический
12. Безударные личные окончания глаголов настоящего и будущего времени	Морфологический
13. Ъ после шипящих в окончаниях глаголов 2 лица ед. числа	Морфологический
14. -ТСЯ и -ТЬСЯ в глаголах	Морфологический
15. Непроверяемые гласные в корне слова	Традиционный
16. Непроверяемые звонкие и глухие согласные в корне слова	Традиционный
17. Буквы <i>и, у, а</i> после шипящих (сочетания <i>жи–ши, ча–ща, чу– чу</i>)	Традиционный
18. Сочетания <i>чк, чн, ниц</i>	Традиционный
19. Написание слов с удвоенными согласными	Традиционный

Синтаксическая дизорфография сопровождается большим количеством ошибок в грамматическом анализе предложения (в выделении словосочетания из предложения, в нахождении грамматической основы предложения, в различении главных и второстепенных членов предложения, в разграничении

слов автора и прямой речи и др.) и, как следствие, пунктуационных ошибок (неправильная постановка тире между подлежащим и сказуемым, знаков препинания в предложениях с однородными членами, знаков препинания в предложениях с прямой речью и др.).

При *смешанной дизорфографии* наблюдается сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова различают *три вида дизорфографии* по степени ее выраженности:

– тяжелую (уровень выполнения заданий низкий и ниже среднего);

– среднюю (большинство заданий выполняется на среднем уровне);

– легкую (более половины упражнений выполняется на уровне выше среднего и лишь отдельные – на среднем и высоком уровне) [20, с. 2].

Таким образом, учащиеся с дизорфографией принадлежат к той категории, которые особенно нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, без которой они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1989.

2. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушение письменной речи [Электронный ресурс] // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб., 1992. – http://pedlib.ru/Books/2/0004/2_0004-1.shtml.

3. Жедек П.С. Методика обучения орфографии // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / под ред. М.С. Соловейчик. М.: Просвещение, 1992. С. 123–171.

4. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1990.

5. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. М.: Прометей, 1988.

6. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения. М.: Просвещение, 1993.

7. Радионова Н.В. Формирование навыков правописания орфограмм в начальных классах [Электронный ресурс] // Сборник докладов 14-го Всероссийского Интернет-педсовета. – <http://infourok.ru/formirovaniye-navikov-pravopisaniya-ortogramm-v-nachalni>.

8. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии: В 2-х т. Т. II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 326–333.

9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: ИД «МиМ», 1997.

10. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2001.

11. Левина Р.Е. О генезе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Логопедия сегодня. 2009. № 3(25). С. 5–9.

12. Мисаренко Г.Г. Технология проведения орфографического диктанта // Начальная школа. 2005. № 11. С. 29–33.

13. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. СПб.: Детство-Пресс, 2008.

14. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб.: Образование, 1992. С. 124–131.

15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: ВЛАДОС, 1997.

16. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.

17. Азова О.И. Дизорфография: монография. М.: ТЦ Сфера, 2015.

18. Буковцова Н.И., Хомутская Е.Ю. Дифференциация дисграфий и дизорфографий // Детская речь: норма и патология: Научные труды регионального научно-практического семинара. Самара, 2008. С. 24–30.

19. Добровская Е.Н. Проявление дизорфографии у учащихся общеобразовательной и специальной школ [Электронный ресурс] // http://pedsovet.org/components/com_mtree/attachment.php?link_id.

20. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб.: СПбГУПМ, 1999.

DIFFICULTIES OF DEVELOPING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SPELLING SKILLS

© 2016

N.I. Bukovtsova, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the Chair of Speech and Language Therapy, dean of the Faculty of Psychology and Special Education
Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)

Abstract. The paper presents theoretical approaches to secondary school students' spelling rule acquisition. It defines the main terms: spelling, skill, spelling skill, spelling activities, spelling task, spelling observation and control skill, dysgraphia, dysorthography. The author describes types of spelling skills developed at school: finding parts of words spelt according to the spelling rules, spelling words according to the rules, graphic marking of difficult spelling, finding and correcting spelling mistakes. The paper reveals conditions and criteria of successful school students' spelling skills development: high scientific level of teaching spelling, correlation of spelling skills and speech development, knowledge of spelling rules and the scheme of their application, a thoroughly developed system of exercises to practice the rules. The author focuses on difficulties of using these rules in writing: difficulties of spelling rules acquisition caused by spelling rules variety, poor formedness of cognition, low motivation level, inability to process information and difficulties in applying spelling rules related to spelling task setting and its solution.

The author describes mistakes caused by poor spelling rules acquisition such as mistakes in words and their significant parts, mistakes in cursive, separate and hyphenate word spelling, mistakes in capital and small letter usage, mistakes in word break. Differential diagnostics of specific spelling mistakes is presented. The types of dysorthography

and their characteristics are defined. The paper lists the principles of Russian spelling the breach of which results in mistakes.

Keywords: spelling; spelling rules; secondary school students; spelling skills; spelling observation and control skills; spelling principles; spelling task; dysorthography; dysgraphia; differential diagnostics; specific mistakes.

УДК 37.035.6

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

© 2016

Н.И. Верещагина, учитель истории и обществознания

*Средняя общеобразовательная школа №2 с углубленным изучением отдельных предметов
п.г.т. Усть-Кинельский г.о. Кинель Самарской области, Кинель (Россия)*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы патриотического воспитания учащихся и акцентируется необходимость формирования патриотической культуры школьников. Понятие «патриотизм» является базовым компонентом для формирования патриотической культуры школьников. Критическое осмысление научного знания о патриотизме, методов и приемов его воспитания приводит к пониманию того, что система деятельности в области патриотического воспитания требует изменения на основе воспитания духовных ценностей и разработки концепции формирования патриотической культуры школьников. Центральным элементом воспитания патриотизма, как основы патриотической культуры, является философская теория ценностей. В современных государственных программах и документах подчеркивается, что патриотизм является одной из непреходящих, неискоренимых ценностей. Воспитание нравственно-ориентированной личности, которой присущи патриотизм, ответственность и другие качества – одна из основных задач государственной политики в области образования на современном этапе развития общества. Современные школьники, будущие граждане России, должны быть готовы к противостоянию глобальным вызовам современной эпохи, должны стать высоконравственными, творческими, компетентными гражданами России, осознающими ответственность за настоящее и будущее своей страны. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что научное сообщество обращается к проблеме воспитания патриотизма при решении исторически назревших задач развития общества, в периоды социальных кризисов. Ученые, общественные деятели разных эпох единодушны в том, что патриотизм, это, во-первых, любовь к Родине, во-вторых, деятельность, направленная на благо Отечества, на защиту его интересов, готовность к служению Отечеству.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическая культура; патриотическое воспитание; ценность; Отечество; любовь к Родине; генезис развития представлений о патриотизме; патриот; школьник; воспитание; противоречия в воспитании патриотизма; отечественная педагогическая мысль.

Исследование проблемы воспитания патриотизма у подрастающего поколения имеет давнюю традицию в истории отечественной педагогической мысли. Накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности и содержания понятия «патриотизм», способах его воспитания у подрастающего поколения. Между тем, мы обращаемся к проблеме формирования патриотической культуры школьников среднего звена в общеобразовательном учреждении. Решению проблемы формирования патриотической культуры способствует изучение генезиса научных представлений о патриотизме в истории отечественной педагогической мысли.

Российские ученые и педагоги такие, как А.В. Азарова [1], А.И. Мурзин [2], И.Л. Нестерович [3], С.Н. Филипченко [4] и другие прослеживают генезис развития патриотизма как общественного явления, который берет начало «от любви и уважения к семье, к месту рождения и жительства, общине, соотечественникам и, продолжая развиваться, доходит до государственного патриотизма – любви к государству» [3, с. 65].

Ученые отмечают, что представления о патриотизме, складывающиеся в сознании людей, берут начало в устном народном творчестве, в былинах, преданиях Древней Руси. В былинах об Илье Муромце и других богатырях [5], в «Повести временных лет» [6,

с. 28–91], «Слове о полку Игореве» [7] и других памятниках древнерусской литературы воспевались чувства любви к Родине, ответственность народа за судьбу родной земли, борьба за ее свободу.

Среди древнерусских источников XI–XIV веков ученые выделяют такие, как: «Слово о Законе и Благодати» Илариона [8, с. 153–154], «Поучения Владимира Мономаха» [9, с. 164–168], «Задонщину» [10], «Сказание о Мамаевом побоище» [11], где содержатся идеи о необходимости защиты родной земли, воспиты патриотические чувства, отвага, храбрость народа.

В XVII–XVIII веках, в период оформления государственного аппарата, патриотизм, как общественное явление, «перетекает от понятия любви и уважения к семье, общине, племени в понятие любви к родине как государству, его защиты и сохранения предшествующих ценностей, в котором доминировала составляющая защиты от внешнего врага» [3, с. 66].

М.В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» [12] сформулировал задачи воспитания сознательных людей, общественных деятелей, способных отстаивать интересы государства и, как утверждает Н.А. Абрамова, рассматривал природу человека иерархически, называя чувственную, эгоистическую – «нижней», а духовную, патриотическую – «высшей» [13, с. 17].