

Орфографический диктант с позиций деятельностного подхода

Галина
Мисаренко,
доцент
кафедры
адаптивного
образования
ГБОУ ВПО МО
«Академия
социального
управления»

Одной из существенных трудностей перехода на работу по новым стандартам является переориентация сознания учителя со знаний как главной ценности обучения на деятельность. Сегодня главное – чтобы, получив задание, ученик понял его как руководство к действию и как объект будущего контроля, умел составить план своих действий, подобрать средства для решения поставленной задачи, точно и правильно выполнил все операции, при этом контролируя свои действия. В предлагаемой статье проведение орфографического диктанта рассматривается как система учебных действий, ведущих к качественному результату.

Диктант – один из основных способов проверки орфографической грамотности школьников. Вместе с тем, как показывают и исследования, и практика, очень немногие ученики умеют писать слуховой диктант.

А что это такое – уметь писать диктант?

Современная педагогика во главу угла поставила деятельностный подход в обучении школьников, который переносит акценты с конечного результата на систему действий, необходимых для получения этого результата и обеспечивающих его высокое качество. Другими словами, важно не то, что ты сделаешь, а то, как ты это будешь делать, ибо только правильные действия могут привести к качественному результату. Следовательно, прежде чем делать выводы о состоянии орфографической и пунктуационной грамотности учеников на основании результатов диктанта, мы должны дать детям ориентировочную основу действий и научить пользоваться ею.

Для того чтобы понять, чему следует учить детей, рассмотрим полную картину деятельности, свойственную диктанту.

Сразу оговорюсь – в этой статье речь пойдет о рабочих контрольных диктантах, проводимых внутри темы или после завершения её изучения и призванных осуществлять текущий контроль. Итоговые диктанты (четвертные, годовые, административные) проводятся в более строгом, традиционном режиме. Единственным, пожалуй, изменением здесь должно быть увеличение времени его написания. Я думаю, педагоги согласятся с этим, прочитав статью до конца.

Написание диктанта является определённым видом деятельности, который предполагает наличие мотивационного, операционного и контрольного блоков. Каждый блок включает систему операций, чёткое выполнение которых и обеспечивает успешность.

Мотивационный блок в данном случае — это цели и задачи работы. Исследования показывают, что ученики осознают лишь общую цель: записать диктуемое без ошибок. Они весьма туманно понимают, зачем учитель читает сначала весь текст целиком, затем предложение и потом его части. На вопрос «О чём ты думаешь, когда слушаешь текст (предложение, часть предложения)?» 87, 6% учеников в возрасте от 9 до 15 лет ответили, что они думают о том, как писать слова. Непонимание главного — зачем я слушаю то, что мне диктуют, — означает, что мыслительная работа учеников в эти моменты хаотична и, следовательно, малоэффективна. Для каждого уровня предъявления лексического материала должны быть определены свои задачи, отражающие возможности уровня и отвечающие на вопрос: что можно извлечь из предъявляемой единицы и запомнить на предстоящий период её записи?

Итак, о чём должны думать ученики во время слушания текста?

Во-первых, следует фиксировать наличие вопросительных и

восклицательных предложений, не стараясь, однако, их заранее запоминать. Достаточно просто отметить, что они есть и сколько их. Возможно, даже весьма желательным, заносить все сведения на отдельный лист бумаги, отмечая либо какое-то ключевое слово, либо их количество значками (см. табл. 1).

Жаль, что учителя вообще недооценивают значение таких замечаний для снижения общего нервно-эмоционального напряжения в условиях интенсивной умственной работы. Эти своеобразные «шпаргалки» существенно повышают внимание учеников к тексту и помогают при заключительной проверке диктанта.

Во-вторых, ученики обращают внимание на присутствие в тексте имён собственных, особенно географических названий, которые часто хорошо заметны в контексте, а в предложении могут «раствориться», особенно если они созвучны общеупотребительным словам, например: «Над Горками опустился задумчивый вечер». Эти слова также заносятся в шпаргалку.

В-третьих, ученики могут составить общее представление о структуре предложений, в частности, о наличии однородных членов предложения (если они были изучены).

Общий смысл текста нецелесообразно делать отдельным объек-

Таблица 1

Что я слушаю	1	2	3	4	5	6
Имена собственные		Ст.	Чер.			
Однородные члены	✓					
Сложное предложение			✓,		✓,	✓,
Предлоги и союзы	и	на	для что	на	в когда	а
Знаки в конце	.	.	?	.	.	!

том осмысления, поскольку он будет воспринят опосредованно в процессе слушания. Также не стоит загружать память количеством абзацев, ибо в процессе диктанта ученикам, как правило, сообщается о красной строке.

Учитель читает текст не спеша, выразительно, не менее двух раз.

О чём следует думать при слушании целого предложения?

Главная задача этого уровня — осмысление конкретной синтаксической конструкции: простая она или сложная, есть ли однородные члены предложения и пр.

Здесь важно научить школьников концентрировать внимание именно на осмыслении структуры предложения, а не на запоминании, между какими словами надо ставить знаки препинания, потому что далее, в процессе записи, основная мыслительная работа будет сосредоточена на графо-орфографическом кодировании слов. А она настолько объёмна по содержанию, что способна подавить механическое запоминание места знака препинания. Понимая это, более целесообразно и эффективно учить школьников ставить при записи только те знаки, которые им прекрасно известны и не вызывают ни капли сомнения. А в целом расстановку знаков препинания следует осуществлять во время итоговой проверки текста.

Вторая задача — отметить в сознании предлоги и союзы.

Третья — уточнить то, что было отмечено на предыдущем уровне восприятия: это ли предложение является вопросительным или восклицательным и в нём ли находятся имена собственные.

Совершенно неэффективны и вредны попытки учеников дословно запомнить предложение. Вред-

ны, потому что его запись всё равно будет проходить частями и слова, находящиеся за рамками записываемой части, просто «замусоривают» оперативную память, ресурсы которой у младших школьников и так весьма ограничены. Она должна быть достаточно свободна для мыслительной работы.

Хотелось бы подчеркнуть и такой аспект, как запоминание начала и конца предложения. Эта задача не будет дополнительной трудностью для учеников только в том случае, если предложение небольшое по объёму и простое по орфографии. В противном случае к той напряжённой умственной работе, которая будет сопровождать запись, добавится новая, в общем-то ненужная информация. Она также займёт часть оперативной памяти, где в это время должен находиться только записываемый отрезок предложения и те сведения, которые школьник извлекает из долговременной памяти для решения орфографических задач. А поскольку младшие школьники только ещё учатся целенаправленно и осознанно пользоваться оперативной памятью, негативные последствия её «замусоривания» легко предсказать. Учитывая это, будет более разумно и гуманно по отношению к ученикам сообщать им после записи последней части предложения, что оно завершено, словами *конец предложения* или *слушайте следующее предложение*. В этом нет никакой подсказки, ибо выбор пунктуационного знака остаётся за учеником.

При слушании части предложения следует, во-первых, определить количество слов, разобраться в предлогах, приставках и союзах, во-вторых, сконцентрировать внимание на грамматических связях

слов, т.е. на окончаниях (особенно прилагательных).

При записи части предложения поле размышлений суживается до одного слова. И только на этом уровне следует думать об орфографии.

Операционный блок содержит конкретные операции кодирования слов. Он включается в работу в тот момент, когда учитель произносит части предложения.

В процессе записи услышанного (кодировании) ученик должен выполнить несколько программ действий. Каждая из этих программ включает последовательный ряд действий.

Так, услышав словосочетание или часть предложения, ученик раскладывает его на цепочку слов. Выделяет первое слово, остальные отправляет в оперативную память. В выделенном слове он должен:

Обнаружить орфограммы:

а) проговорить слово «для себя» и прослушать каждый его звук;

б) выделить опасное место (орфограмму).

Распознать орфограмму:

а) понять тип орфограммы — безударный гласный, парный согласный, сочетание *чк, чн* и пр.;

б) определить место орфограммы — в приставке, корне, суффик-

се или окончании (если орфограмма в окончании — определить часть речи).

Выбрать соответствующую программу решения орфографической задачи, например, для безударных гласных (см. табл. 2)¹:

1. Реализовать выбранную программу действий:

а) устно выполнить соответствующие орфографические действия;

б) написать слово, орфографически чётко проговаривая его.

После кодирования первого слова ученик актуализирует из оперативной памяти второе слово, кодирует его и т.д. Если кодируемое слово достаточно трудно и всё внимание ребёнка поглощено решением орфографических задач (часто — нескольких), оперативная память избавляется от остальных слов как мешающего балласта, и ученик неизбежно вынужден просить учителя повторить данную часть предложения. Понимая это, учителю следует делить предложение для записи на минимально возможные отрезки. Может быть, даже диктовать и одно слово, если оно сложно по структуре и насыщено орфограммами.

Для всей этой работы требуется много времени, значительно больше, чем для того, чтобы про-

Таблица 2

Если в корне	Если в окончаниях		
а) подобрать однокоренные слова;	а) определить спряжение	а) определить склонение	а) поставить вопрос
б) выбрать проверочное слово,	например:		
	<i>петь, говорить</i>	<i>стена</i>	
	в) поставить проверочное слово в ту же форму, что и проверяемое		

¹ Для краткости в качестве примера приводится таблица лишь для безударных в корне и окончаниях.

сто услышать и просто написать. Но если мы хотим получить качественный результат, необходимо это время изыскивать.

Контрольный блок содержит операцию проверки написанного.

Надо ли говорить о том, что этот блок во всём процессе диктанта самый «провальный»? Не умеют наши ученики проверять написанное!

Почему?

Потому что не знают, как это следует делать. К сожалению, мало кто из учителей проводит специальную серию упражнений для обучения школьников способам проверки. А, как станет ясно из дальнейшего, этот раздел работы необходим.

Проверка — это тоже серия программ действий, количество которых определяется ответом на вопрос: что должны проверять ученики? А проверять они должны три позиции: пунктуацию, грамматические отношения между словами и орфографию. Следовательно, и проверка должна состоять из трёх модулей. В самом начале работы по обучению школьников проверке (в соответствии с теорией формирования умственных действий) текст должен быть прочитан школьником не менее трёх раз. В ходе каждого прочитывания внимание сосредоточено на отдельной языковой области — синтаксисе, грамматике, фонетике (орфографии). Каждая из них требует своей особенной мозговой организации действий, и все операции, входящие в неё, нужно хорошо отработать и автоматизировать. Постепенно, по мере автоматизации, последовательная цепь действий начнёт «сворачиваться», и ученик будет способен одновременно, во время одного чтения

проверять, например, сразу грамматику и орфографию или грамматику и синтаксис. Этот процесс глубоко индивидуален, поэтому «сворачиванием» учитель уже не руководит. Его задача — вооружить ученика развёрнутой системой действий, а дальше ребёнок уже будет развиваться самостоятельно.

Последовательность модулей не играет значительной роли, начинать проверку можно с любого. И ученик также может определить это самостоятельно, исходя из своих предпочтений.

Первый модуль — проверка пунктуации. Поскольку пунктуация находится в области синтаксиса, то осуществлять её проверку нужно на уровне предложения. Ученик читает его целиком, выразительно, не спеша, стараясь обнаружить структурно-смысловые части. Обнаружив их, он должен подробно пояснить самому себе, почему он поставил знак препинания (если сделал это во время записи) или почему ему хочется поставить знак именно в этом месте предложения. Уточняется знак в конце предложения, для чего понадобится, возможно, прочитать и соседние предложения или целый абзац (т.е. осмыслить контекст). Закончив проверку пунктуации, ученик может соотнестись со «шпаргалкой», составленной при первом слушании текста.

Второй модуль — проверка грамматических отношений между словами. В неё входит уточнение количества слов в предложении (раздельное написание предлогов и союзов) и проверка согласования слов между собой при помощи окончаний. При этом ученик, по сути, делает синтаксический экспресс-анализ, выделяя все

или некоторые словосочетания. Здесь же проверяется наличие имён собственных, поскольку при проверке именно в составе словосочетания они проявляются ярче всего.

Третий модуль — проверка орфографии. Реализуя эту задачу, ученик читает отдельно каждое слово, находит опасные места и обдумывает выбор той или иной буквы, вспоминает соответствующие правила или применяет иные способы проверки.

Как видим, качественная проверка написанного текста так же, как реализация операционного блока, требует достаточного времени и не может проходить в быстром темпе, если мы хотим получить хороший результат.

Где взять это время?

Выхода может быть два. Один — выделение для диктанта двух уроков. На первом из них ученики спокойно, не торопясь, пишут диктант и сдают тетрадь учителю. Через 2–3 дня (а может, и более) тетради вновь раздаются ученикам, и они производят проверку. Предвижу возражение: они же узнают, как пи-

шутся трудные слова! Отвечу вопросом: а что в этом плохого? Ведь в конечном итоге цель нашей работы — грамотное письмо учеников. Если ребёнок в ответственный момент контрольного диктанта заглянет в словарь или другим способом узнает правописание трудного слова, да ещё и сохранит его в памяти в течение нескольких дней, разве это не будет шагом к намеченной цели? Контроль тоже должен быть обучающим.

Второй выход видится в уменьшении объёма диктуемого материала до таких размеров, который позволит детям без спешки обработать, записать и проверить его в течение одного урока.

Для формирования и автоматизации необходимых операций следует проводить диктанты не только с контрольной целью, но и с целью обучения школьников писать контрольные диктанты. Как показывает практика, традиционная методика проведения по принципу «послушал — написал» не способствует ни выявлению истинной грамотности школьников, ни её повышению.