

## ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ: ПРИЧИНЫ НЕСООТВЕТСТВИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19639149>

**Абдурахманова Асалхон Бахтиёржон кизи**

*студентка Андижанского государственного института иностранных языков,  
направление «Филология и обучение языкам: русский язык»*

**Геннадий Александрович.**

*Научный руководитель: доцент АГИИЯ Богданович*

### **Аннотация**

В статье исследуется проблема расхождения между знанием орфографических правил и их практической реализацией в письменной речи учащихся. Анализируются лингво-методические, психолого-педагогические и нейрофизиологические причины, по которым декларативное знание правила не трансформируется в безошибочное орфографическое действие. Предлагаются методические решения, направленные на операционализацию знания, формирование орфографической зоркости, развитие прогностических способностей и организацию эффективной работы со словарными словами.

### **Ключевые слова**

орфографическая грамотность, орфографическое знание, орфографическое действие, орфографическая зоркость, методика преподавания русского языка, алгоритмизация обучения.

В школьной практике регулярно воспроизводится ситуация, которая требует серьезного методического осмысления. Ученик уверенно воспроизводит орфографическое правило, приводит соответствующие примеры, отвечает на дополнительные вопросы, демонстрируя таким образом знание языковой нормы. Учитель фиксирует успешное усвоение материала.

Однако при выполнении письменной работы – диктанта, изложения, сочинения – тот же ученик допускает ошибки, связанные именно с теми правилами, которые только что успешно воспроизводил. В тетрадях появляются написания «жызнь», «циплёнок» в значении «цыпленок»,

«выростать» вместо «вырастать». Правило известно, но в момент письма оно не срабатывает.

Данное явление можно определить как расхождение между декларативным знанием (знанием правила) и процедурным знанием (умением применять правило в процессе письма). Ученик располагает информацией о том, как должно быть правильно, но эта информация не актуализируется в нужный момент, не становится регулятором практического действия.

Особую остроту проблема приобретает в условиях современной коммуникации. Активное использование цифровых устройств, где преобладает скоростной набор текста, где автокоррекция выполняет функцию контроля, формирует у школьников устойчивую привычку к письму «по произношению». Этот стиль письма закрепляется и переносится в учебную деятельность.

Таким образом, основное противоречие, рассматриваемое в данном исследовании, может быть сформулировано следующим образом: наличие орфографического знания не является достаточным условием для реализации орфографического действия. Знание правила и умение им воспользоваться в реальном процессе письма представляют собой различные психолого-педагогические феномены, требующие отдельного анализа и специальных методических подходов к формированию.

Исходя из обозначенного противоречия, определяется цель настоящей работы: выявить комплекс причин, обуславливающих несоответствие между знанием орфографических норм и их практической реализацией в письменной речи учащихся, а также наметить пути преодоления данного разрыва.

**1. Теоретические основы: знание как потенция, действие как кинетика**

Прежде чем переходить к анализу причин несоответствия, необходимо определить ключевые понятия исследования. В самом общем виде различие между знанием и действием может быть уподоблено различию между потенцией и кинетикой: знание существует как скрытая возможность, как внутренний ресурс; действие есть реализация этой возможности, ее развертывание во времени и пространстве письменной речи. Понимание природы того и другого – необходимое условие для выявления точек разрыва.

### **Природа орфографического знания**

В методике преподавания русского языка орфографическое знание понимается не просто как заученный текст параграфа. Это сложное ментальное образование, которое можно определить как образ правила в сознании ученика. Данный образ включает в себя несколько компонентов:

- представление о том, в какой части слова может встретиться данная орфограмма (приставка, корень, суффикс, окончание);
- знание опознавательных признаков, по которым эту орфограмму можно обнаружить (например, для орфограммы «безударная гласная в корне» таким признаком является безударное положение звука);
- понимание того, какое проверочное действие необходимо выполнить (подобрать однокоренное слово, определить спряжение, выяснить значение и т.д.);
- владение образцом правильного написания.

Иными словами, орфографическое знание – это не изолированная информация, а целостная структура, связывающая условие, способ действия и результат.

Важно подчеркнуть, что полноценное орфографическое знание предполагает понимание принципов русской орфографии, прежде всего фонематического и морфологического. Ученик, освоивший эти принципы на практическом уровне, осознает: почему в русском языке принято проверять безударные гласные ударением; почему при проверке нужно использовать однокоренные слова, а не любые похожие; почему существуют исключения и чем они продиктованы. Такое понимание делает знание осмысленным, а не механическим.

#### **Декларативные и процедурные знания: ключевое различие.**

В современной психологии и педагогике принято различать два типа знаний, имеющих прямое отношение к рассматриваемой проблеме.

*Декларативные знания* – это знания о фактах, о том, «что» есть. Применительно к орфографии это знание формулировки правила: «В корнях с чередованием *-раст-*, *-раш-*, *-рос-* перед *ст* и *щ* пишется *а*, перед *с* – *о*, кроме исключений: *росток*, *подросток*, *выросток*, *Ростов*, *Ростислав*, *ростовщик*, *отрасль*». Ученик может воспроизвести эту формулировку, перечислить исключения, привести примеры из учебника. Это важный, но лишь начальный этап усвоения.

*Процедурные знания* – это знания о том, «как» выполнять действие. Это знание, встроенное в алгоритм, в последовательность операций. В том же примере с корнями *-раст-* / *-раш-* / *-рос-* процедурное знание выглядит иначе:

увидел слово, где после корня идет *ст* или *щ* – пишу *а*; увидел слово, где после корня идет *с* – пишу *о*; встретил слова *росток, подросток, выросок, Ростов, Ростислав, ростовщик, отрасль* – запоминаю их как исключения и пишу так, как требует норма.

Главная проблема, лежащая в основе расхождения, исследуемого в данной статье, состоит в следующем: у значительной части учащихся орфографические знания остаются на уровне декларативных. Они есть, но они не переведены в операциональную форму, не стали инструментом, руководством к действию. Ученик знает, что надо писать, но не знает, как к этому прийти в реальном процессе письма. Знание существует в сознании как нечто статичное, как пассивный груз, а не как динамичная схема ориентировки в языковом материале.

### **Психология орфографического действия**

Если знание – это потенция, то действие есть ее реализация. Орфографическое действие представляет собой сложный психомоторный навык, имеющий свою внутреннюю структуру и требующий согласованной работы различных психических функций.

### **Определение и структура орфографического действия.**

Под орфографическим действием в методике понимается осознанная операция, выполняемая пишущим в соответствии с орфографическим правилом и направленная на правильное обозначение звуков (морфем, слов) на письме. Это не механическое движение руки, а интеллектуальный акт, разворачивающийся во времени и включающий три основных этапа.

*Первый этап – ориентировка.* На этом этапе пишущий должен обнаружить в слове орфограмму, то есть то место, где возможно ошибочное написание и где, следовательно, требуется применить правило. В методике это умение получило название орфографической зоркости. Ученик может блестяще знать правило, но если он не видит в слове «опасного места», если его внимание не фиксируется на безударной гласной, на стечении согласных, на окончании, требующем проверки, то знание остается невостребованным. Ориентировочный этап – ключевой, и именно здесь чаще всего происходит сбой.

*Второй этап – планирование (выбор правила).* Обнаружив орфограмму и определив ее тип, пишущий должен извлечь из памяти соответствующее правило и наметить последовательность действий. Если в слове пропущена безударная гласная в корне, нужно вспомнить: это проверяемая гласная, непроверяемая или чередующаяся? В зависимости от ответа выстраивается

дальнейшая стратегия: подобрать проверочное слово, обратиться к словарю, применить правило чередования. На этом этапе активно работает оперативная память, удерживающая одновременно и само слово, и правило, и промежуточные результаты анализа.

*Третий этап – реализация (исполнительное действие).* Это собственно графическая фиксация результата: написание буквы, слова, предложения. На этом этапе подключаются моторные механизмы письма. Важно понимать, что исполнительное действие не является чисто механическим: оно контролируется сознанием, хотя степень этого контроля может быть различной – от полной осознанности на начальных этапах формирования навыка до свернутого, автоматизированного контроля у опытного пишущего.

### **Роль оперативной памяти и внимания. Антиципация.**

Успешность орфографического действия в решающей степени зависит от двух факторов: состояния оперативной памяти и характера внимания.

Оперативная память в процессе письма выполняет функцию удержания информации, необходимой для выполнения текущего действия. Пишущий должен одновременно удерживать в памяти: а) содержание высказывания (то, о чем он пишет); б) языковую форму (слова, которые он выбирает); в) орфографические правила, применимые к данным словам; г) уже написанный фрагмент текста, чтобы обеспечить связность и последовательность. Перегрузка оперативной памяти ведет к тому, что контроль за орфографией ослабевает, и знание перестает работать.

Внимание обеспечивает избирательность и направленность психической деятельности. В контексте орфографического действия особое значение имеет такой вид внимания, как послепроизвольное внимание – сосредоточенность, возникающая на основе интереса к процессу и не требующая постоянных волевых усилий. Сформированность такого внимания позволяет пишущему легко и естественно замечать орфограммы, не отвлекаясь от содержательной стороны письма.

Особого разговора заслуживает феномен *антиципации* – способности предвидеть, предвосхищать возможные трудности и ошибки. В орфографическом действии антиципация проявляется как упреждающий контроль: опытный пишущий еще до того, как написать слово, уже знает, какое место в нем может оказаться «опасным», и заранее мобилизует внимание. Начинаящий же пишущий действует по принципу «post factum»: он замечает ошибку (если замечает) уже после того, как она совершена. Формирование антиципации – одна из важнейших задач обучения

орфографии, поскольку именно она обеспечивает переход от реактивного (запаздывающего) контроля к активному (опережающему).

Таким образом, орфографическое действие предстает как сложная, многоуровневая система, успешное функционирование которой требует не только знания правил, но и развитой орфографической зоркости, устойчивого внимания, достаточного объема оперативной памяти и способности к антиципации. Разрыв между знанием и действием возникает именно тогда, когда одна или несколько составляющих этой системы оказываются несформированными.

Цифровая трансформация орфографического действия: феномен экстериоризации контроля

В контексте обсуждаемой проблемы особого внимания заслуживает влияние цифровой среды на структуру орфографического действия. Теоретической основой для анализа этого влияния может служить концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина<sup>16</sup>, согласно которой контроль является не внешней проверкой, а органической частью самого действия, его неотъемлемым компонентом. В традиционном письме от руки функция контроля полностью возложена на пишущего: он должен одновременно и порождать текст, и отслеживать правильность каждого написанного знака, и при необходимости корректировать себя в процессе.

Цифровая среда принципиально меняет эту ситуацию. При наборе текста на компьютере или смартфоне функцию контроля берет на себя программа: автокоррекция исправляет ошибки, подчеркивает сомнительные места, предлагает варианты написания, часто еще до того, как пишущий успел осознать наличие орфографической проблемы. Происходит то, что в терминах теории деятельности может быть обозначено как *экстериоризация* контроля – вынесение функции проверки вовне, передача ее внешнему устройству.

Данный процесс имеет глубокие последствия для формирования орфографического навыка. В норме, согласно концепции Гальперина, контроль, будучи интериоризованным, свернутым и автоматизированным, обеспечивает бессознательную, но надежную регуляцию письменной деятельности. При экстериоризации происходит обратный процесс: контроль перестает быть внутренним достоянием субъекта, он перемещается во внешний план, становится функцией не личности, а устройства. Пишущий

<sup>16</sup> Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий // под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, М., 1968.

привыкает к тому, что кто-то другой (что-то другое) следит за правильностью его письма.

Регулярная практика письма с опорой на автокоррекцию приводит к постепенной атрофии внутренних механизмов самоконтроля. Мозг, следуя принципу экономии усилий, перестает тратить ресурсы на функцию, которая успешно выполняется извне. Ученик, который много пишет в цифровой среде, объективно имеет меньше тренировки в орфографическом самоконтроле, чем его сверстник двадцать-тридцать лет назад. Он привыкает доверять программе, а не себе.

Результатом этого процесса становится формирование феномена, который представляется возможным обозначить как «цифровой диссонанс орфографического действия». Суть этого феномена заключается в следующем: ученик демонстрирует относительно высокий уровень грамотности при работе в цифровой среде (тексты, набранные на компьютере или смартфоне, выглядят вполне благополучно), но оказывается практически беспомощным при переходе к письму от руки. В рукописном тексте, где нет автокоррекции, где функция контроля целиком и полностью должна выполняться им самим, обнаруживается истинная картина: правила не применяются, орфограммы не замечаются, ошибки множатся.

Цифровой диссонанс проявляется в характерном разрыве между двумя видами письменной практики, которые сегодня сосуществуют в жизни современного школьника. Этот разрыв требует специального изучения и, вероятно, специальных методических решений. Одно из таких решений может состоять в том, чтобы целенаправленно создавать ситуации, в которых автокоррекция отключена, и ученик вынужден полагаться только на собственные механизмы контроля. Другое решение может быть связано с использованием цифровых инструментов не как заменителей контроля, а как средств его тренировки (например, программы, которые не исправляют ошибки, а только сигнализируют о них, оставляя исправление за учеником).

Важно подчеркнуть, что цифровой диссонанс – это не временное явление и не индивидуальная особенность отдельных учащихся. Это системный эффект, порожденный изменением самого характера письменной практики в цифровую эпоху. Игнорировать этот эффект в методике преподавания русского языка сегодня уже невозможно. Требуется глубокая рефлексия того, как цифровая среда трансформирует структуру орфографического действия, и разработка таких методических подходов,

которые позволили бы если не нейтрализовать негативные последствия этой трансформации, то хотя бы минимизировать их.

## 2. Анализ причин несоответствия

Предыдущий раздел был посвящен теоретическому различению знания и действия. Теперь предстоит ответить на главный вопрос: почему эти две составляющие грамотного письма так часто существуют раздельно? Анализ показывает, что причины носят системный характер и могут быть сгруппированы в три основных блока: причины, коренящиеся в особенностях самого языкового материала и способах его подачи (лингво-методические); причины, связанные с работой познавательных процессов и организацией учебной деятельности (психолого-педагогические); причины, обусловленные возрастными и нейрофизиологическими особенностями учащихся.

### Лингво-методические причины

Первая группа причин связана с тем, как устроена сама орфографическая система русского языка и как она представлена в учебном процессе. Можно выделить два наиболее значимых фактора.

#### *Отрыв правила от речевой практики.*

В традиционном обучении орфографии правило часто выступает как самодостаточная единица, как некая абстрактная формула, которую необходимо запомнить. Ученик заучивает: «В безударных личных окончаниях глаголов I спряжения пишутся гласные *е, у, ю*; II спряжения – *и, а, я*». Он может воспроизвести эту формулировку, но при этом не связывает ее с реальным процессом письма, с теми словами, которые он пишет ежедневно.

Правило существует в сознании изолированно, отдельно от живого слова, отдельно от текста. Оно не «встроено» в речевую практику, не стало инструментом, к которому ученик обращается естественно и постоянно. В результате знание оказывается инертным: оно есть, но оно не востребовано, потому что не связано в сознании ученика с теми задачами, которые возникают перед ним в процессе письма.

Показательно, что многие школьники воспринимают орфографические правила как нечто, нужное только на уроке русского языка, только для выполнения упражнений из учебника. За пределами урока, в свободном письме, эти правила словно перестают существовать. Это прямое следствие того, что с самого начала правило предьявлялось как абстракция, а не как способ решения реальной коммуникативной задачи.

#### *Омофония правил.*

Русская орфография знает немало случаев, когда на одну и ту же позицию в слове претендуют разные правила, дающие разные предписания. Перед учеником возникает проблема выбора: какое именно правило применить в данной конкретной ситуации.

Классический пример – правописание безударной гласной в корне слова. Ученик встречает слово «зар...сти». К нему применимы как минимум два правила:

- правило проверяемой безударной гласной (можно попытаться подобрать проверочное слово);
- правило чередования в корнях *-раст-* / *-раш-* / *-рос-* (поскольку корень именно такой).

Если ученик знает оба правила, но не владеет четким критерием выбора между ними, возникает ситуация неопределенности. Он может начать подбирать проверочное слово (что в данном случае бесполезно, так как это чередование) и, естественно, ошибиться. Знание правил есть, но из-за невозможности сделать правильный выбор действие оказывается ошибочным.

Особенно сложны случаи, когда омофония правил сочетается с омонимией языковых единиц. Например, в предложении «Она ум...ляла о помощи» и «Она ум...ляла значение поступка» работают разные правила и разные проверочные слова (*умолять – молит, умялять – малый*). Здесь знание правила безударной гласной должно быть дополнено знанием лексического значения слова и умением работать с контекстом. Если этого нет, правило не срабатывает.

#### Морфемная слепота как фактор несоответствия знания и действия

Анализ письменных работ учащихся, а также наблюдения за процессом их работы над словами позволяют выявить феномен, который до настоящего времени не получил достаточного осмысления в методической литературе, но при этом играет существенную роль в разрыве между орфографическим знанием и действием. Речь идет о специфическом нарушении восприятия структуры слова, которое представляется возможным обозначить термином «морфемная слепота».

#### Сущность феномена.

Под морфемной слепотой понимается неспособность или устойчивое неумение учащегося членить слово на значимые части – приставку, корень, суффикс, окончание. Слово воспринимается им как глобальный, нерасчлененный образ, как целостная графическая единица, внутренняя

структура которой не осознается и не фиксируется вниманием. Ученик видит слово, но не видит его строения.

Этот феномен принципиально отличается от простого незнания морфемного состава конкретных слов. Речь идет не о том, что ученик затрудняется выделить корень в слове «подводный» (хотя и это тоже встречается), а о том, что сама операция морфемного членения не входит в его арсенал средств, используемых при письме. Морфемный анализ не стал для него инструментом, к которому он обращается естественно и постоянно.

### **Проявления морфемной слепоты в письменных работах.**

Наиболее ярко морфемная слепота проявляется при написании слов, орфография которых регулируется правилами, привязанными к конкретным морфемам. Русская орфография в значительной своей части построена по морфологическому принципу: написание той или иной буквы зависит от того, в какой части слова она находится. Правила правописания приставок, корней с чередованием, суффиксов, окончаний — все они требуют предварительного выделения соответствующей морфемы.

Ученик с морфемной слепотой оказывается в парадоксальной ситуации. Он может знать правило правописания корней с чередованием *-раст-* / *-ращ-* / *-рос-*. Он может воспроизвести его формулировку и даже привести примеры из учебника. Но когда в диктанте встречается слово «выр...щенный», он не видит, что корень здесь именно *-ращ-*, потому что для этого нужно сначала выделить корень, отделить его от приставки и суффикса. Без этого выделения правило повисает в воздухе — оно есть, но объект его приложения не обнаружен.

Аналогичная ситуация возникает с правописанием приставок *пре-* и *при-*. Правило подробно описывает случаи употребления каждой приставки. Но чтобы применить его, нужно сначала понять, что в слове «пр...града» вообще есть приставка, и выделить ее из состава слова. Если слово воспринимается монолитно, если приставка не выделена в сознании как отдельная значимая часть, то обращение к правилу становится невозможным.

### **Причины формирования морфемной слепоты**

Формирование морфемной слепоты обусловлено несколькими факторами. Во-первых, это особенности современного чтения, которое все чаще становится поверхностным, «клиповым», ориентированным на быстрое схватывание общего смысла без углубления в детали. При таком чтении внутренняя структура слова не фиксируется, внимание скользит по поверхности.

Во-вторых, это уже упоминавшееся влияние цифровой среды. При наборе текста на клавиатуре слово часто воспроизводится как целостный моторный штамп, особенно если речь идет о часто употребляемых словах. Рука «помнит» последовательность нажатий, но эта память не связана с морфемной структурой слова.

В-третьих, это недостаточная сформированность навыков морфемного анализа на начальных этапах обучения. Если в начальной школе разбор слова по составу превращается в формальную операцию, выполняемую только на уроках русского языка по специальному заданию, и не пронизывает всю письменную практику ученика, то к средним классам привычка к морфемному членению так и не складывается.

### **Методические пути преодоления морфемной слепоты**

Преодоление морфемной слепоты требует специальной, целенаправленной работы. Эта работа должна строиться в нескольких направлениях.

*Первое направление* — постоянная визуализация морфемной структуры слова. Использование цветового выделения морфем, графических схем, составление морфемных моделей слов. Важно, чтобы ученик не просто выполнял разбор по составу как отдельное упражнение, а постоянно видел слова «расчлененными» в учебных материалах.

*Второе направление* — формирование привычки к морфемному анализу при письме. Комментированное письмо с обязательным проговариванием не только орфограммы, но и того, в какой части слова она находится. Алгоритмы, в которых первым шагом всегда идет выделение морфемы, а уже потом — применение правила.

*Третье направление* — специальные упражнения на морфемное членение. Например, составление слов из заданных морфем, подбор слов к морфемным моделям, «конструирование» слов по схемам. Такие упражнения переводят морфемный анализ из формальной операции в творческую, осмысленную деятельность.

*Четвертое направление* — работа с этимологией и словообразованием. Понимание того, как слово образовано, из каких частей состоит, помогает увидеть его морфемную структуру не как абстрактную схему, а как отражение реальных словообразовательных процессов.

### **Парадокс проверяемого: конфликт правил в сознании ученика.**

Особого внимания в рамках анализа лингво-методических причин заслуживает феномен, который представляется возможным обозначить как

«парадокс проверяемого». Суть его заключается в том, что чем лучше ученик усвоил одно правило, тем выше вероятность его ошибки при столкновении с другим, внешне сходным, но внутренне иным правилом.

Рассмотрим механизм возникновения этого парадокса. В начальной школе центральное место в обучении орфографии занимает правило проверки безударных гласных ударением. Оно отрабатывается многократно, доводится до автоматизма, подается как универсальный инструмент решения орфографических задач. Ученик усваивает алгоритм: «безударная гласная в корне – ищи проверочное слово, где эта гласная под ударением». Этот алгоритм становится доминирующим, генерализованным способом действия.

Когда в средних классах вводится правило чередования в корнях *-раст- / -раш- / -рос-*, оно вступает в конфликт с уже закрепившимся алгоритмом. В слове «подр...стет» ученик, руководствуясь генерализованным правилом, начинает искать проверочное слово. Он подбирает «подрост» (которое само пишется с буквой *о*) или «рост» (которое вообще является исключением) и, естественно, ошибается. Правило чередования, которое предписывает писать *а* перед *ст* и *ш*, просто не срабатывает, потому что его блокирует более сильный, более ранний, более отработанный автоматизм проверки.

Парадокс заключается в том, что ошибку провоцирует именно хорошее знание правила. Ученик, который хуже усвоил проверку безударных гласных, возможно, задумался бы и вспомнил про чередование. А «сильный» ученик действует быстро, автоматически, применяя генерализованный алгоритм там, где он неприменим.

Особенно ярко этот феномен проявляется в зонах так называемой гиперкоррекции – там, где ученик специально «старается применить правило», но ошибается в выборе нужного. Классические примеры: написание «вырАсла» (по аналогии с проверяемой гласной, хотя в корне *-рос-*), «зажИгать» (с проверкой «жЕчь», хотя в корнях с чередованием действует иной принцип). Ученик не просто ошибается – он ошибается «по правилу», следуя усвоенному алгоритму.

Диагностика парадокса проверяемого важна для понимания природы многих устойчивых ошибок. Традиционная методика часто рассматривает их как незнание правила чередования. В действительности же это конфликт правил, где одно (более раннее и отработанное) подавляет другое (более позднее и частное).

Методическое решение этой проблемы видится не в отдельной отработке правил, а в специальных упражнениях на различение правил.

Ученик должен научиться видеть ситуацию, где работает проверка, и ситуацию, где работает чередование. Необходимы задания на классификацию: распределить слова в два столбика; объяснить, почему в одном слове мы проверяем, а в другом – применяем правило чередования; составить алгоритм выбора между двумя правилами.

Важно также вводить правило чередования не как изолированную тему, а в сопоставлении с уже известным правилом проверки, специально прорабатывая «зоны конфликта». Только тогда у ученика сформируется не два отдельных знания, а гибкая система ориентировки, позволяющая выбирать нужное правило в зависимости от типа корня.

Таким образом, парадокс проверяемого высвечивает важную закономерность: знание правил может не только помогать, но и мешать, если они не выстроены в сознании ученика в иерархическую систему с четкими критериями выбора.

#### **Психолого-педагогические причины**

Вторая группа причин связана с особенностями протекания познавательных процессов и с теми условиями, в которых осуществляется письмо. Эти причины можно обозначить как когнитивные барьеры, препятствующие применению знания.

#### **Отсутствие орфографической зоркости.**

Это, пожалуй, главная причина, по которой знание остается нереализованным. Орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте орфограммы, то есть те места, где возможно ошибочное написание и где, следовательно, требуется применение правила.

Ученик может великолепно знать правило правописания приставок пре- и при-. Но если в процессе письма он не замечает, что в слове «пр...красный» есть приставка, требующая применения этого правила, если его внимание проходит мимо этой орфограммы, то знание оказывается бесполезным. Оно существует, но нет «пускового механизма», который привел бы его в действие.

Можно сказать, что орфографическая зоркость выполняет функцию сигнальной системы: она оповещает пишущего о том, что в данном месте необходимо остановиться, задуматься, применить правило. Если эта сигнальная система не срабатывает, письмо идет на автомате, и тогда в дело вступают иные, не связанные с правилами механизмы – прежде всего механизмы устной речи.

#### **Автоматизмы устной речи.**

Человек начинает говорить задолго до того, как учится писать. Устная речь первична, и механизмы ее порождения глубоко автоматизированы. Когда ребенок пишет, эти автоматизмы никуда не исчезают. Более того, в ситуациях, когда сознательный контроль ослаблен, именно они начинают определять характер письма.

Если ребенок привык в своей речевой практике произносить «карова», «сабака», «идеть», то в момент письма, особенно письма быстрого, сосредоточенного на содержании, рука может автоматически воспроизвести этот привычный звуковой образ. Произносительный автоматизм как бы «прорывается» на письмо, минуя стадию мыслительной проверки, минуя обращение к правилу.

Этот эффект усиливается, если в окружении ребенка, в той речевой среде, где он находится, распространены диалектные или просторечные формы. Они закрепляются в слуховом и произносительном опыте и становятся тем материалом, которым непроизвольно пользуется пишущий, когда сознательный контроль отключен или ослаблен.

#### **Доминирование скорости над правильностью.**

Школьная практика постоянно ставит ученика в ситуацию временных ограничений. Контрольный диктант, проверочная работа, итоговое сочинение – все это выполняется за фиксированное время. В таких условиях перед мозгом встает задача оптимизации: нужно успеть записать все необходимое.

В этой ситуации мозг неизбежно делает выбор в пользу скорости. Сознательный контроль, требующий времени и усилий, сворачивается, уступая место более быстрым, автоматизированным способам действия. Процесс письма переводится на «облегченный режим», в котором орфографические правила если и участвуют, то в минимальной степени.

Важно понимать, что это не сознательный выбор ученика, а объективная психологическая закономерность. При дефиците времени мозг перестает тратить ресурсы на операции, которые требуют развернутого контроля. Если орфографическое действие не автоматизировано, если оно требует осознанного обращения к правилу, в условиях цейтнота оно просто не будет выполнено.

#### **Нейрофизиологические и возрастные причины**

Третья группа причин лежит в области возрастной физиологии и психофизиологии. Эти причины связаны с тем, что мозг ребенка, особенно

подростка, находится в процессе созревания, и некоторые функции, необходимые для грамотного письма, еще не достигли полного развития.

### **Несформированность зон коры, отвечающих за контроль.**

За планирование, регуляцию и контроль сложных форм деятельности отвечают лобные доли головного мозга, в частности префронтальная кора. Эти структуры созревают у человека позже других – окончательное формирование происходит к 20-22 годам. У школьников, особенно в возрасте 11-15 лет, эти зоны находятся в стадии активного развития.

Это означает, что способность к произвольному контролю, к удержанию цели, к сличению результата с образцом у подростков объективно ограничена. Им труднее, чем взрослым, распределять внимание, контролировать себя в процессе деятельности, замечать и исправлять ошибки. Ученик может искренне хотеть писать грамотно, может знать правила, но его мозг в силу возрастных особенностей еще не в состоянии обеспечить тот уровень самоконтроля, который требуется для последовательного применения этих правил в процессе письма.

Особенно ярко это проявляется в ситуациях, требующих одновременного решения нескольких задач: нужно слушать текст, записывать, следить за содержанием, проверять написание. Для незрелой лобной коры это чрезмерная нагрузка, и функция контроля «отключается» одной из первых.

### **Дисграфические риски: фонематическое недоразвитие.**

В некоторых случаях причина трудностей кроется не в возрастной незрелости, а в более серьезных особенностях развития, которые квалифицируются как дисграфия или риски дисграфии. Одна из распространенных форм – дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая дисграфия).

Суть этого явления заключается в том, что ребенок плохо различает некоторые звуки на слух. Он может не дифференцировать звонкие и глухие согласные (б-п, д-т, г-к), твердые и мягкие, свистящие и шипящие. Это нарушение касается именно слухового восприятия, а не знания правил.

Такой ученик может блестяще знать правило: «Сомнительную согласную проверяй гласной». Он может привести примеры: «зуб – зубы», «дуб – дубы». Но когда в диктанте встречается слово «лодка», он слышит [лотка] и пишет «лотка», потому что в его слуховом образе звук [т] и [д] в данной позиции не различаются. Знание правила есть, но оно не может быть применено, потому что исходный слуховой анализ слова произведен неверно.

В таких случаях бесполезно требовать от ученика «быть внимательнее» или «лучше учить правила». Проблема лежит глубже – в сфере фонематического восприятия, и требует специальной логопедической или коррекционной работы. Без этой работы знание правил так и останется пассивным грузом, не влияющим на реальное письмо.

Таким образом, анализ показывает, что причины расхождения между орфографическим знанием и действием многообразны и действуют в комплексе. Лингво-методические особенности создают предпосылки для трудностей, психолого-педагогические факторы становятся непосредственным механизмом сбоя, а нейрофизиологические и возрастные особенности выступают как глубинный фон, усиливающий действие первых двух групп причин. Понимание этого комплекса необходимо для разработки адекватных методических решений.

### 3. Методические решения: как превратить знание в действие

Предшествующий анализ показал, что разрыв между орфографическим знанием и действием обусловлен комплексом причин разной природы. Логично предположить, что и преодоление этого разрыва требует системной работы по нескольким направлениям. В данном разделе предлагаются методические решения, ориентированные на трансформацию пассивного, декларативного знания в активный, действенный навык грамотного письма.

#### **От правила к алгоритму: преобразование знания в инструкцию**

Традиционная методика часто предлагает ученику правило в форме констатации, утверждения о том, как надо писать. Например: «В безударной позиции в корне слова пишется та же гласная, что и под ударением в однокоренном слове». Это знание о факте, о норме. Оно правильное, но оно не содержит указания на то, что именно нужно сделать, в какой последовательности выполнять операции, чтобы прийти к верному результату.

Преодоление этого недостатка видится в переходе от правила-констатации к правилу-инструкции, то есть к алгоритму действия. Алгоритм представляет собой развернутое предписание, в котором зафиксирована последовательность операций, ведущих от опознания орфограммы к правильному написанию.

Сравним два способа предъявления одного и того же орфографического материала.

Традиционная форма (констатация):

«*Правописание букв о – ё после шипящих в корне слова определяется следующим образом: под ударением пишется ё, если можно подобрать однокоренное слово с е; в остальных случаях пишется о (кроме слов-исключений)*».

Алгоритмическая форма (инструкция):

1. Выдели корень слова.

2. Определи, есть ли в корне после шипящего звук под ударением.

○ Если ударение падает на другой слог, обратись к словарю (это условие для дальнейшей работы).

○ Если ударение падает на гласный после шипящего, переходи к следующему шагу.

3. Попробуй подобрать однокоренное слово, в котором после шипящего пишется *е* (*ё* чередуется с *е*).

○ Если такое слово есть (*чёрный – чернеть*), пиши в исходном слове *ё*.

○ Если такого слова нет (*шорох, шов, капюшон*), пиши *о*.

4. Проверь, не является ли слово исключением (*крыжовник, шомпол, трущоба* и др. – их нужно запомнить отдельно).

Разница очевидна. Во втором случае ученик получает не просто информацию, а инструмент действия. Он знает, с чего начать (выделить корень), что делать дальше (проверить ударение), как действовать в зависимости от результата проверки. Алгоритм ведет его, не оставляя на перепутье, снижая вероятность случайного выбора.

Работа с алгоритмами требует особой методики. На начальном этапе алгоритм дается в развернутом виде, проговаривается, фиксируется на карточках или в тетрадях. Постепенно, по мере освоения, внешнее проговаривание свертывается, переходит во внутренний план, и действие начинает выполняться автоматически. Это и есть путь превращения декларативного знания в процедурное.

**Формирование орфографической зоркости: обучение видению орфограмм**

Как было показано в предыдущем разделе, главная причина неостребованности знания – отсутствие орфографической зоркости, неумение видеть те места в словах, где возможно ошибочное написание. Следовательно, формирование этого умения должно стать приоритетной задачей.

Орфографическая зоркость не возникает сама собой, даже при хорошем знании правил. Она требует специальной тренировки, особого рода упражнений, в которых внимание ученика целенаправленно фиксируется на

опознавательных признаках орфограмм. Можно выделить несколько эффективных типов таких упражнений.

#### **Письмо с пропусками орфограмм («письмо с дырками»).**

Ученикам предлагается текст, в котором пропущены буквы на определенные орфограммы. Задача – не вставить букву сразу, а сначала определить, какая орфограмма встретилась, какое правило нужно применить, и только потом выполнить вставку. Вариантом этого упражнения может быть задание, где пропуски не обозначены, а ученик сам должен найти в тексте все орфограммы и оставить в этих местах «дырки» (пропуски), прежде чем писать дальше.

Ценность этого упражнения в том, что оно искусственно замедляет письмо и заставляет ученика перейти от автоматической записи к осознанному анализу каждого «опасного» места.

#### **Зрительные диктанты.**

Текст для зрительного диктанта предъявляется не на слух, а зрительно. Ученики читают его, разбирают орфограммы, затем текст закрывается, и они пишут его по памяти. При повторном предъявлении текста происходит самопроверка.

Это упражнение ценно тем, что оно подключает зрительную память к формированию орфографического навыка. Ученик не только анализирует орфограммы, но и запоминает зрительный образ правильно написанного слова, что особенно важно для слов с непроверяемыми написаниями.

#### **Комментированное письмо.**

Это, пожалуй, один из самых эффективных приемов формирования орфографической зоркости. В процессе записи текста ученики по очереди комментируют каждое слово, объясняя, какая орфограмма встретилась, почему пишется та или иная буква, какое правило применяется.

Например: «В слове "лесной" орфограмма в корне, безударная гласная е. Проверяем словом "лес". Пишем е. В слове "местный" орфограмма непроизносимая согласная т. Проверяем словом "место". Пишем т».

Комментированное письмо выполняет сразу несколько функций. Оно заставляет ученика осознавать каждое написание, оно переводит знание из пассивного состояния в активное, оно позволяет учителю контролировать процесс мышления ученика и вовремя корректировать ошибки. Кроме того, проговаривание алгоритма вслух способствует его лучшему запоминанию и интериоризации.

#### **Развитие прогностических способностей: предупреждение ошибок**

Традиционная методика часто строится по принципу «написал – проверил – исправил». Однако проверка уже написанного, исправление допущенных ошибок – это запаздывающий контроль. Гораздо эффективнее формировать у учеников способность к опережающему контролю, к предвидению возможных ошибок до того, как они будут совершены. Эта способность называется антиципацией или прогностической компетенцией.

### **Упражнение «Предупреждение ошибки».**

Перед написанием слова, предложения или текста ученик должен вслух или про себя проговорить, какие орфограммы могут встретиться в этой работе, какие правила потребуется применить, какие слова вызывают сомнение. По сути, это прогностический этап, предшествующий исполнительному.

Например, перед написанием диктанта можно провести орфографический разбор текста, в ходе которого ученики выявляют все потенциально трудные места и объясняют, как они будут писать эти слова. В результате к моменту записи у ученика уже есть готовая программа действий, ему не нужно принимать решение в цейтноте – он просто выполняет то, что уже продумал.

### **Прием «Сигнальные карточки» на этапе предупреждения.**

Учитель диктует слово, а ученики не пишут его, а поднимают карточку с нужной буквой или знаком. Это позволяет быстро проверить, все ли правильно определили орфограмму, и при необходимости скорректировать понимание до того, как ошибка будет зафиксирована на письме. Ошибка, не допущенная в тетради, не закрепляется в зрительной памяти, что значительно эффективнее, чем последующее исправление.

### **Прогнозирование на уровне текста.**

Более сложный уровень – прогнозирование орфограмм в связном тексте. Ученикам предлагается прослушать начало предложения и предположить, какие слова могут встретиться дальше, какие орфограммы в них будут. Это развивает не только орфографическую зоркость, но и языковое чутье в целом.

### **Роль словарной работы: визуализация и этимология**

Особую сложность представляют слова с непроверяемыми написаниями – так называемые словарные слова. Здесь знание в его классическом понимании (выведение написания из проверки) невозможно. Действие должно опираться на иные механизмы – прежде всего на зрительную память и на понимание происхождения слова.

### **Методы визуализации.**

Зрительный образ слова играет огромную роль в его запоминании. Поэтому при работе со словарными словами необходимо активно подключать зрительный анализатор. Эффективны следующие приемы:

- запись слов крупно, цветное выделение «трудной» буквы;
- составление и использование карточек, где слово дано вместе с картинкой, ассоциативно связанной с «трудной» буквой (например, для слова «морковь» нарисовать морковку, у которой буква О «спряталась» в форме корнеплода);
- ведение индивидуальных словариков, где слова записываются в несколько столбиков, группируются по темам, по типу орфограмм, по наличию одинаковой «трудной» буквы.

#### **Этимологические справки.**

Понимание происхождения слова часто помогает объяснить его современное написание. Этимологический анализ делает запоминание осмысленным, а не механическим.

Например, слово «малина» может запоминаться через связь с «малый» (ягода, состоящая из малых частей). Слово «береза» – через связь с «беречь» (в древности береза считалась деревом-оберегом). Слово «капуста» – от латинского «капут» (голова), кочан капусты напоминает голову.

Этимологические справки особенно важны в средних классах, когда у учащихся формируется интерес к языку как к явлению, к его истории. Осмысленное запоминание всегда прочнее механического, а знание истории слова превращает его из набора букв в интересный объект для размышления.

#### **Система словарной работы.**

Важно понимать, что работа со словарными словами не должна быть эпизодической. Необходима система: постепенное введение новых слов, их многократное повторение, включение в разные виды письменных работ, постоянное обращение к ним на уроках. Только при таком системном подходе зрительный образ слова закрепляется в памяти и начинает работать в процессе письма автоматически.

Таким образом, превращение орфографического знания в действие требует не просто заучивания правил, а целенаправленной, системной работы по нескольким направлениям. Необходимо перевести правила из формы констатации в форму алгоритма, специально формировать орфографическую зоркость, развивать способность к прогнозированию ошибок и выстраивать продуманную систему работы со словарными словами. Только такой комплексный подход позволяет преодолеть разрыв между

знанием и действием и добиться устойчивых результатов в формировании орфографической грамотности.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

Первое. Расхождение между знанием орфографического правила и его применением в процессе письма носит не случайный, а системный характер. Оно обусловлено не недостатком усердия со стороны ученика, а объективными закономерностями функционирования знания в структуре деятельности. Знание правила и умение писать в соответствии с этим правилом – это различные психологические реальности, формирование которых требует разных методических подходов.

Второе. Причины несоответствия многообразны и действуют в комплексе. К лингво-методическим причинам относится отрыв правила от речевой практики и омофония правил, затрудняющая выбор нужного орфографического решения. К психолого-педагогическим – отсутствие орфографической зоркости, доминирование автоматизмов устной речи, приоритет скорости письма над его правильностью. К нейрофизиологическим – незрелость лобных структур мозга, отвечающих за функцию контроля, а также дисграфические проявления, связанные с нарушением фонематического восприятия.

Третье. Преодоление разрыва между знанием и действием возможно только при перестройке методики обучения. Основные направления этой перестройки включают: перевод правил из формы констатации в форму алгоритма; целенаправленное формирование орфографической зоркости через систему специальных упражнений; развитие прогностических способностей; особую организацию работы со словарными словами с опорой на зрительную память и этимологический анализ.

Четвертое. Ключевое понятие, вокруг которого строится эффективная методика, – это операционализация знания. Знание должно быть превращено в инструмент, в средство действия. Оно должно существовать в сознании ученика не как статичная информация, а как динамичная схема ориентировки, как алгоритм, который автоматически разворачивается при встрече с соответствующей орфограммой.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1957. – 416 с.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М.: АСТ, 2005. – 384 с.
5. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. – М.: Учпедгиз, 1951. – 120 с.
6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
7. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
9. Купалова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе. – М.: Дрофа, 2002. – 256 с.
10. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
11. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
12. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.