

Предпосылки и типология трудностей младших школьников при усвоении учебного материала по русскому языку

Уровни трудностей младших школьников в изучении языка

Трудности овладения письмом следует рассматривать на двух уровнях - психофизиологическом, раскрывающем предпосылки учебных трудностей, и педагогическом, показывающем, как эти предпосылки перерастают в причины неуспешности детей в учении.

Педагогический уровень трудностей в овладении письмом. Трудности усвоения учебного материала нередко бывают вызваны ориентацией педагогов исключительно на процесс преподавания и не учитывают особенностей восприятия и осмысления материала младшими школьниками, т. е. процесс учения. В результате ученики не могут использовать весь заложенный в них интеллектуальный потенциал и попадают в перманентную ситуацию неуспешности. В частности, можно указать на недостаточное внимание к формированию технических навыков письма (перекодирования устного языка в письменный) и письменной речи (особой формы коммуникации).

Психофизиологический уровень трудностей младших школьников в изучении языкового материала

Родной язык является очень специфическим учебным материалом, который нельзя рассматривать в отрыве от психологии. Эта специфичность объясняется тем, что ребёнок уже владеет речью, следовательно, у него сформировалось определённое психологическое отношение к этому явлению. Овладение речью происходило неосознанно, репродуктивно, в режиме подражания взрослым. При этом ребёнок не только не разделял словесные формы и содержащуюся в них информацию, но однозначно рассматривал «слово как одно из свойств вещи». Это отношение к словам остаётся очень долго. У детей создаётся связь между названием вещи и самой вещью, и дети считают название одним из свойств вещи наряду с другими свойствами.

По данным исследований, выполняя задания, выявляющие понимание внешней стороны речи, умение отделять смысловую сторону слова от его формы, 28,6% первоклассников, отнесённых по результатам входной диагностики к группе детей риска, ориентируются только на смысловую сторону слова, не принимая во внимание звуковой комплекс.

Нельзя не коснуться вопроса о достаточности развития словесно-логического мышления. Слабое развитие словесно-логического мышления приводит к тому, что дети при усвоении основных понятий учебного предмета и при решении учебных задач во многом ориентируются на конкретные, образные значения слов, словосочетаний и предложений, игнорируя формально-логические языковые понятия, не замечая их признаков. Однако известно, что к моменту поступления в школу у первоклассников ведущим типом мышления является наглядно-образный, а словесно-логическое мышление, позволяющее оперировать формальными понятиями только начинает зарождаться. Поэтому в качестве предпосылки учебных трудностей следует рассматривать не его слабость, а особенности его формирования и развития, что обусловлено в совокупности:

- а) индивидуальным потенциалом центральной нервной системы;
- б) способами обучения.

Для успешности в учении существенное значение имеет владение анализом и синтезом, их правильное соотношение. Вместе с тем, большое количество исследователей отмечает у учеников группы риска слабость аналитико-синтетической деятельности.

Ещё одной педагогической причиной учебных трудностей младших школьников является недостаточное внимание учителей к формированию всех частных признаков понятия и «промежуточных» операционных умений. Ребёнок младшего школьного возраста во многом продолжает мыслить целостными образами, что нейрофизиологи объясняют возрастной недостаточностью полушарной дихотомии. Правое полушарие воспринимает образ целостно, синтезируя его во всей совокупности конкретных проявлений, а левое, наоборот, дробит общую картину на части, анализирует детали, последовательно перебирая их, выстраивая причинно-следственные цепочки. Исследования выявили, что у младших школьников левое полушарие при категоризации функционирует подобно правому. Понятие же «предполагает расчленение признаков, раздельное перечисление их в определённой связи. Если мы умеем указать раздельно, один за другим, признаки предмета, мы обладаем понятием, если же мы этого сделать не в состоянии, мы находимся в стадии представления».

Для успешного осуществления аналитико-синтетической деятельности необходима способность адекватно воспринимать объект для последующего его сравнения с другим в ходе анализа. Следовательно, не менее важную роль в успешном овладении навыком письма играет развитие зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Вместе с тем, у 76% шестилетних детей и 63% детей 7 лет отмечены те или иные недостатки развития этих функций, в результате чего возникает синдром оптических и оптико-пространственных нарушений образа-представления буквы и трудности его реализации. При начальном обучении письму эти трудности встречаются достаточно часто. Одним из наиболее выраженных проявлений является «зеркальное письмо». Обычно оно сопровождается неуверенной ориентировкой в пространстве: дети путают понятия «передний задний», «право лево», «над – под» и т. д.; у них отмечается искажённое восприятие пропорций, ошибки в зрительном сопоставлении протяжённости предметов (особенно по горизонтали) и при оценке пространственных отношений между ними. Важным компонентом, обеспечивающим успешность овладения письмом, считается развитое умение производить фонемный анализ, который существует на двух уровнях – фонемно-буквенном и эфферентном. Фонемнобуквенный анализ проходит на базе симультанных процессов и предполагает восприятие звука и его классификацию по принятым в школе характеристикам: гласный – согласный, ударный – безударный, твёрдый – мягкий, звонкий – глухой. Успешность классификации определяется чёткой работой слуховых и речедвигательных анализаторов, а неуспешность, соответственно, нарушениями их функций.

Не менее значимой причиной детских трудностей является несоответствие содержания некоторых правил и определений тому результату, который должен быть достигнут с их помощью. Активные изменения, которые происходят в содержании обучения в связи с новейшими исследованиями как педагогов, так и специалистов смежных областей наук, по непонятным причинам не касаются теоретического материала, представленного в учебниках. В нём есть правила и определения, которые остаются незыблемыми на протяжении нескольких десятилетий, став настолько привычными, что их неадекватность уже никем не замечается, есть и излишне наукообразные.

Феномен языка как системы звуковых и письменных единиц, исторически возникшей в человеческом обществе и способной выразить всю совокупность понятий и мыслей человека, имеет определенную структуру. Каждый её блок представляет собой психофизиологическую программу речевых действий. В школе на уроках русского языка объектом изучения является письменная форма речи, которая включает в себя пять программ:

- Программу обозначения звука буквой, письма букв и их соединений;
- Программу кодирования слова по законам графики и орфографии;
- Программу записи готового предложения;
- Программу конструирования предложения;
- Программу создания связного текста.

В основе процесса письма лежат комплексные программы действий трёх уровней:

- Написание буквы.
- Кодирование звучащего слова в написанное.
- Запись предложения.

Характеристику процесса кинестетического контроля дал И. М. Сеченов, писавший о том, что определённым ряду движений всегда соответствует в сознании определённый ряд чувственных знаков и при условии многократного повторения двигательного ряда вместе с движением заучиваются и соответствующие ряду чувственные знаки. Запечатлеваясь в памяти, они образуют ряд нот, по которым, или, точнее, под контролем которых разыгрывается соответствующая двигательная пьеса. Человек при письме воспринимает комплекс движений руки и оценивает его как соответствующий или несоответствующий тому, который хранится в его двигательной памяти. Если устанавливается соответствие, то запись этого комплекса не привлекает внимания, но если пишущий чувствует несоответствие, то мозг реагирует на «фальшивую ноту» и тут же сигнализирует о сбое. Человек останавливает письмо, чтобы выяснить, в чём допущена ошибка.

Соблюдение графических норм при указанных условиях может осуществляться только на основе навыков, т. е. упрочившихся в результате упражнений способов изображения более или менее сложных соединений или комплексов элементов и букв, соответствующих определённым элементам речи. Только в редких случаях, когда возникают технические затруднения или когда пишущий ставит перед собой специальную задачу написать данный текст особенно чётко, происходит выделение специальных задач правильного изображения отдельных букв и их элементов».

Очень важную роль при письме букв играет контроль. Контроль графических норм осуществляется на двух уровнях – кинестетическом ощущении и зрительном восприятии.

Большое значение, как для чёткого написания буквы, так и для развития кинестетического контроля имеет состояние мышечного тонуса руки. При излишнем напряжении мышц ребёнок работает не запястным суставом и фалангами пальцев, а локтевым и плечевым суставами. А они не предназначены для мелких и тонких движений, поэтому ребёнок испытывает при письме двигательный дискомфорт, снижающий эффективность его работы и ведущий к ошибкам.

Типичные ошибки при написании буквы

К моменту начала школьного обучения не у всех детей оказывается в достаточной степени развита регуляция нервных процессов, отсюда возникают явления персеверации и

антиципации. Явление персеверации обусловлено преобладанием возбуждения над торможением. В этом случае происходит «застревание», т. е. обработанный импульс не оттормаживается, что приводит к повторному воспроизведению буквы, например: женжина, птиты (птицы), училиль (учились). Ошибки персеверации могут проявляться как внутри одного слова, так и на межсловном уровне, например: высоко прыкул (прыгнул); Яркий огорь осветил пещеру. Они могут служить причиной добавления лишних букв и слогов: молотолок (молоток), крокордил, пожелтелеют (пожелтеют). Преобладание торможения порождает явление антиципации, «забегания» вперёд импульса от следующего звука, и появляются ошибки типа снон (слон), скайка (стаяка), много гривов (грибов) выросло на опушке леса. По этой же причине может происходить пропуск букв и слогов.

Программа кодирования слова содержит комплекс действий по обозначению буквами звукового состава слова на основании законов графики и орфографии. Запись слов – это достаточно сложный синтетический процесс.

Чтобы написать слово, произношение которого не расходится с написанием, необходимо осознать его звуковой состав, выделить первый звук, соотнести звук с фонемой и артикулемой, вспомнить соответствующий им графический образ буквы и написать её по программе, указанной выше. Вслед за этим импульс от первого звука оттормаживается, и в мозг поступает импульс от следующего по порядку звука. После перевода его в букву идёт импульс от следующего звука и т. д. Таким образом, запись слова представляет собой серию последовательных возбуждений и торможений в коре головного мозга.

Наиболее часто ученики пропускают гласные звуки или один из согласных при их стечении. Возбуждение, получаемое от более сильно выраженных (или более ясно воспринимаемых) артикулем подавляет возбуждение от более слабых, отсюда – пропуски: прта (парта), васлѣк (василѣк), до дереви (деревни). Если в слове содержится фонетическая орфограмма, в программу кодирования добавляются орфографические действия. Но существует мнение, что некоторые, на первый взгляд, орфографические ошибки тоже могут быть обусловлены слабостью нервной регуляции. К ним относятся перенос падежных окончаний: на морском берегу виднелись следы, бежал к краю полю; «застревание» на часто повторяющейся букве: в светлой зелене леса.

Значительно сократить количество ошибок при кодировании слов помогает хорошо развитое умение контролировать свои действия. Особенно большое число ошибок в записи слов встречается в диктантах. Это бывает обусловлено не только слабыми навыками правописания, но и неправильной технологией организации диктантов. Если главной задачей диктанта является письмо без ошибок, необходимо полностью сосредоточить внимание учеников на решении орфографических задач и устранить все факторы, вызывающие дополнительные трудности.

При наличии в работах учеников подобных ошибок учителю необходимо сопоставить ошибочное написание с написанием этой же орфограммы в других условиях, где нет интерферирующего влияния соседних букв. Также следует внимательно относиться к тексту диктанта, который учитель собирает предъявить ученикам, и заранее позаботиться об устранении такой «орфографической конкуренции».

Ошибки при записи предложения

Чтобы написать предложение, хранящееся в памяти целиком, ученику нужно разделить его на отдельные слова, выделить первое слово и написать его, реализуя две названные

выше программы; затем выделить второе слово, снова повторить все операции и т. д. При этом оперативная память ребёнка должна удерживать в заданном порядке все слова предложения и его целевые и интонационные характеристики (повествовательную, вопросительную, побудительную, восклицательную).

Наиболее часто встречаются три вида ошибок – нарушение границ слова, искажение грамматических связей слов и неправильный выбор знака в конце предложения. В основе нарушения границ слова лежит одно из различий устной и письменной речи. Устная речь служит для ребёнка способом общения, поэтому, высказываясь, он прежде всего сосредоточен на передаче и восприятии смысла. При этом он не задумывается над тем, сколько произносит слов и предложений. При переводе устной речи в письменную акценты смещаются, и на первый план выдвигается деление потока речи на слова и соблюдение границ слов. А поскольку у младших школьников существуют трудности распределения внимания между смыслом и формой, на письме возникают ошибки в виде соединения нескольких слов в одно или произвольного деления слова на части, например, побежалнаулцу (побежал на улицу), надворе стояла ненас тее (на дворе стояло ненастье), птица знакома в сем (птица знакома всем). Искажение грамматических связей слов выражается в неправильном согласовании и управлении. Такие ошибки являются разновидностью так называемых речевых ошибок. Они встречаются как в устной, так и в письменной речи. Ошибки согласования и управления слов в устной речи, могут быть обусловлены либо речевой средой, в которой ребёнок воспитывался, либо слабостью фонемного восприятия, при котором он не улавливает редуцированные окончания слов и, следовательно, не воспроизводит их, предпочитая «проглатывать»: например: пь с'ин' мор'ь плвут кьрабл'к'ь .

Типологические трудности при создании текстов

Просматривая тетради своих учеников, каждый учитель может встретить ошибки типа вчюдеснойтишине (в чудесной тишине), по шлинареку (пошли на реку), и дут (идут), рад дуются (радуются) и т. п. Широко распространено слитное написание предлогов с существительными и прилагательными: лежит настолу, посмотрел насинее небо. Пространственные взаимоотношения предметов осваиваются детьми на уровне практического опыта и весьма слабо осознаются на уровне речи. Ещё Л. С. Выготский, изучая психологическую природу детской речи, отмечал, что в мышлении детей 6 – 7-летнего возраста ведущую роль играет наглядный опыт. За словом у них стоят определённые практические образы и ситуации, поэтому границы слов, особенно не имеющих явного предметного значения, в их сознании оказываются размытыми. В устной речи, принимая или передавая некий объём информации, ребёнок следит за его содержанием. Когда он не может подобрать подходящего слова, то восполняет этот пробел меж-дометием, жестом, мимикой и т. п. В сознании и самого говорящего, и слушателя эти знаки вполне заменяют слово, их смысл органически вплетается в общую канву высказывания. При передаче информации на письме сознание ребёнка также сконцентрировано на содержании. Мысль течёт непрерывным потоком. Но он уже видел письменный текст, он по-прежнему не понимает, что нельзя писать всё подряд, что надо делать пробелы между словами.

В устной речи задача выделения отдельных предложений не стоит, для неё более характерно деление на синтагмы, т. е. слова или группы слов, объединённые интонацией и смыслом. Основным средством деления является пауза, а одно из слов синтагмы произносится с ударением. Разное синтагматическое деление придаёт высказыванию

тонкие смысловые оттенки. В письменной же речи ребёнку приходится подчинять свою речь правилам синтаксического строя языка. Конструктивной единицей здесь становится не синтагма, а предложение, т. е. законченное смысловое целое. Исследования Л. С. Славиной показали, что существенные трудности создаёт несовпадение грамматического и психологического в предложениях. Не меньшие проблемы возникают при построении предложения.

В устной речи задача выделения отдельных предложений не стоит, для неё более характерно деление на синтагмы, т. е. слова или группы слов, объединённые интонацией и смыслом. Основным средством деления является пауза, а одно из слов синтагмы произносится с ударением. Разное синтагматическое деление придаёт высказыванию тонкие смысловые оттенки. В письменной же речи ребёнку приходится подчинять свою речь правилам синтаксического строя языка. Конструктивной единицей здесь становится не синтагма, а предложение, т. е. законченное смысловое целое. Исследования Л. С. Славиной показали, что существенные трудности создаёт несовпадение грамматического и психологического в предложениях. Не меньшие проблемы возникают при построении предложения.

Предложение письменной речи отличается от устной фразы. Прежде всего, оно сознательно строится по правилам грамматики. Ему присущи более сложные формы управления, наличие придаточных предложений и вставных конструкций в виде причастных и деепричастных оборотов. Отсутствие жестов и интонации требует большего количества слов для выражения задуманной информации и более точного их подбора. Логическое ударение в предложении письменной речи передаётся порядком слов. Поскольку ребёнок ещё не владеет речевыми средствами, нужными для такого осмысленного построения предложения, ещё не в полной мере понимает грамматический строй речи, формулирование собственных мыслей оказывается для него достаточно тяжкой работой.

Главные недостатки системы обучения орфографии

(по результатам собственного опыта работы)

Наши ученики не замечают «ошибкоопасных» мест (выражение Г.Г. Граник) и потому не применяют известные им правила. По мнению многих методистов (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др.), «орфографическая слепота» школьников - одна из основных причин допускаемых орфографических ошибок.

Возникает вопрос: а почему учащиеся, зная правила, не замечают тех мест, которые требуют применения этих правил? Ответ прост. В традиционной системе обучения отсутствовало целенаправленное формирование соответствующего умения, именуемого орфографической зоркостью. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить: какое орфографическое упражнение раньше было самым распространенным в школьных учебниках? Упражнение на вставку пропущенных букв. В чем оно тренировало? В применении того или иного орфографического правила. Место же в слове, требующее применения правила, всегда было уже показано.

Умение обнаруживать «ошибкоопасные» места, то есть орфограммы, должно стать предметом целенаправленного обучения. Только оно может помочь преодолеть «орфографическую слепоту» наших учащихся и повысить практическую значимость изучения правил.

Таким образом, необходимость доработать существующую систему обучения орфографии недостающим звеном - формированием у учащихся орфографической

зоркости - становится очевидной. При этом так же очевидно, что начинать столь важную работу нужно заблаговременно, *до* изучения основных орфографических правил, поскольку применение правила - это решение уже обнаруженной и поставленной перед собой орфографической задачи. И формирование орфографической зоркости у детей необходимо начинать уже в 1 классе. При этом необходимо пересмотреть собственную методику работы, опираться на коррекционно-развивающие технологии, учитывать типические трудности младших школьников вышеизложенные в работе.

Успешность младших школьников в учении обеспечивается реализацией системы принципов и методов обучения, адекватных психофизиологическим возможностям и образовательным потребностям младших школьников и направленных на активное развитие дефицитных познавательных функций и мыслительных операций, за счёт создания с их помощью условий психологического комфорта.

Современному учителю, принимающему на вооружение коррекционно-профилактические технологии, необходимо уметь ставить перед собой конкретные цели обучения детей на всех уровнях – от общих целей изучения школьного предмета до цели выполнения каждого задания или решения учебной задачи; понимать психологические законы усвоения учебного материала; уметь устанавливать взаимосвязи между тематическими единицами учебного предмета.

Коррекционно-профилактические технологии способны обеспечить гарантированное усвоение школьниками учебного материала на уровне обязательного минимума и овладение операциями учебной деятельности независимо от степени их стартовой готовности и индивидуальных особенностей развития.

Лишь при этих условиях возможно полноценное формирование основных понятий и овладение операционными умениями, на которых базируется усвоение учебного материала.