

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2006.

Русский ассоциативный словарь. – М., 2002.

© Заяц С.С., 2012

**М.Е. Зорина**  
**Екатеринбург**

### **Обучение орфографии с учетом психологических особенностей учащихся**

**Ключевые слова:** методика обучения орфографии, орфографическая зоркость, алгоритм, психолингвистический подход к орфографии.

Цель уроков орфографии в школе состоит в том, чтобы научить детей правильному с орфографической точки зрения письму при записи прослушанного или прочитанного текста и при самостоятельном изложении своих мыслей.

К сожалению, орфографическая грамотность учащихся не достигает высокого уровня. Это объясняется как причинами общего характера, связанными со спецификой предмета, так и с индивидуальными особенностями ученика. В процессе формирования у детей умений и навыков правописания необходимо учитывать роль различных психологических факторов в усвоении орфографии: мыслительного, зрительного, слухового и речедвигательного. Обычно учитель выделяет в качестве решающего только один способ восприятия (чаще – зрение) при игнорировании или недооценке других важных факторов, например, слуха, моторно-двигательных восприятий. Ещё К.Д. Ушинский писал: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус приняли участие в акте запоминания».

Одним из видов деятельности по повышению орфографической грамотности учащихся является словарно-орфографическая работа. Практически ежеурочно знакомя учащихся с новыми словами, мы стараемся учитывать, что все учащиеся по способу восприятия информации относятся к одной из трех групп: визуалы (дети, опирающиеся преимущественно на зрительный канал восприятия); кинестеты (дети, преимущественно предпочитающие ощущения тела и движения); аудиалы (дети, ориентированные, в основном, на слух). Если есть возможность, в процессе объяснения нового материала мы демонстрируем его трижды: на слух, зрительно, «на ощупь», при этом, стараясь

провести его через все каналы восприятия ребенка, используя следующую схему работы над усвоением правописания и значения слова:

1) дети находят слово в орфографическом словаре, знакомятся с его нормативным написанием, следовательно, в их памяти остается зрительный образ слова;

2) уточняется значение слова, его этимология;

3) слово проговаривается по слогам, хором, дружно, вполголоса, получается скандирование, при котором все звуки слышатся ясно, как в сильной позиции (прием «орфографического чтения»), в результате чего дети запоминают звуковой образ слова;

4) изучаемое слово записывается нами на доске, а дети пишут его в тетрадях, диктуя себе вполголоса, ставят ударение, обозначают орфограммы, тем самым запоминая графический, «руководительный» образ слова;

5) подбираются и записываются однокоренные слова, с которыми составляются словосочетания и предложения;

6) слово вводится в словарные диктанты различных видов.

Сохранение в памяти усвоенного знания проходит более результативно при условии подключения различных ассоциаций. В процессе закрепления мы применяем различные упражнения: 1) тематические игры с мячом, 2) игру в хлопки, 3) игру «Путешествие», 4) «сенсорный волейбол». Данный вид работы может прекрасно заменять физкультурную паузу и способствовать здоровьесбережению.

То, что ребенок эмоционально пережил, становится «своим», настоящим знанием. Стараясь наглядно, зримо преподнести детям новый материал, мы используем на уроках в 5-6 классах рисунки-ассоциации, которые вызывают зрительные и смысловые ассоциации, способствующие быстрому и прочному запоминанию. Сначала мы предлагаем детям свои рисунки, затем они придумывают, как «оживить» то или иное слово. Например, в двух буквах «а» и в букве «и» в слове «аквариум» они рисуют рыбок, плавающих в воде; буквы «о» и «е» в слове «ожерелье» вписывают в круглые бусины; букву «а» в слове «калитка» изображают в виде садовой калитки. Слова, правописание которых объясняется с помощью таких рисунков, запоминаются детьми легко, быстро, надолго. Так как мы занимаемся этим уже несколько лет, у нас появилась своеобразная «копилка» детских ассоциативных рисунков, которые широко используются на уроках. Также очень результативны мнемотехнические приемы, способствующие развитию визуальной памяти: прием создания кадра мультфильма, «матрешка». Цель этих упражнений – также создание ассоциативного образа, связанного с этими словами.

Часто приходится наблюдать, что сохранение запоминаемого в процессе изучения орфографии материала ухудшается в результате наложения нового, сходного с ним. Это явление носит название психологической интерференции. Существует две причины, вызывающие психологическую интерференцию: сходство заучиваемого материала (имеется общий признак для ряда орфограмм) и большой объем интерферирующего материала (существует несколько правил на один опознавательный признак орфограммы): на один общий сигнал «О - Е после шипящих» - 8 правил, «НЕ со словами различных частей речи» - 7 правил, « -Н- и –НН- в прилагательных, причастиях, наречиях» - 5 правил. Мы используем такой прием преодоления психологической интерференции: предлагаем ученикам правило в обобщенном виде (алгоритм). Например, отработывая навык слитного и раздельного написания НЕ со словами различных частей речи, «разгружаем» правило: сначала отработываем общее положение «в русском языке существует большое количество слов, которые не употребляются без НЕ», потом – положение «наличие противопоставления с союзом “а”», затем работаем со словами - «магнитами» «далеко НЕ», «вовсе НЕ» и другими. Позже, когда изучается правило «НЕ с причастиями», остается только закрепить ту часть правила, где выбор написания определяется наличием зависимого слова или краткой формой причастия. Сразу предлагая ученикам некоторые орфографические правила в обобщенном виде, упрощая их запоминание, мы высвобождаем время для повторения, для доведения орфографических навыков до автоматизма.

Овладение навыками грамотного письма начинается с умения видеть точки применения правила. Такое умение называют орфографической зоркостью. Важен выбор эффективных приемов работы, позволяющих детям видеть свои ошибки и осознанно применять полученные знания. Используя традиционные виды диктантов, иногда мы, если диктант не контрольный, во время проверки не исправляем и не подчеркиваем ошибки, а только отмечаем их количество общепринятыми знаками в каждой строке на полях тетради. Оценка при этом выставляется тогда, когда ученик исправил все ошибки в своей работе, найдя, осмыслив и объяснив их, причем при выставлении оценки учитываем, все ли ошибки он увидел и исправил.

Часто на уроках обобщения и повторения мы предлагаем написать своеобразный отзыв об изученной части речи. Дети пишут короткие сочинения – рассуждения на тему «Ох уж это мне... (числительное причастие, наречие)», в которых называют правила правописания данной части речи, показавшиеся им наиболее сложными. Радует, что вывод во всех детских сочинениях звучит примерно так: «Но несмотря на трудно-

сти, я все-таки понял, как нужно писать...(числительное, причастие, наречие)». Также мы проводим различные творческие работы, позволяющие расширять «аренал» изученного правила и повышать мотивацию к учению: написание лингвистических сказок, обучающих метафор.

Иногда на уроках развития речи в процессе работы над сочинением-рассуждением мы используем орфографическое правило как образец научного текста лингвистического содержания, имеющего тезис (основное положение правила), доводы (обязательные структурные части правила) и примеры. Такая работа проводится нами на предварительном, пропедевтическом этапе.

Успех в работе по обучению орфографически правильному письму во многом зависит от мотивации деятельности учащихся, поэтому важно, чтобы ученики усвоили логику орфографического действия при выборе верного написания, ведь именно при деятельностном подходе у детей возникает внутренняя мотивация к учению. С этой целью на заключительных уроках изучения орфографической темы мы даем учащимся задание написать «Инструкцию по пользованию правилом» на основе опорного текста, заполнив в нем лакуны: «Для того чтобы научиться правильно писать..., необходимо сначала..., затем надо... . При этом нужно учитывать и то, что... . Научиться правильно писать ... трудно, но... ».

Таким образом, при изучении орфографии нами учитывается, что усвоение знаний и способов деятельности учащимися происходит на пяти уровнях: осознанного восприятия и запоминания; его осмысления, доведенного до понимания внутренних связей и противоречий; сохранения в памяти; применения способов деятельности по образцу; творческого применения знаний в практической деятельности. Все названные приемы позволяют нам сделать более эффективным процесс преподавания орфографии в школе.

© Зорина М.Е., 2012

**Е.Н. Иванова, А.А. Суфиярова**  
**Екатеринбург**

### **Редакторская правка текста как проявление языковой компетенции личности XIX века**

**Ключевые слова:** редакторская правка текста, языковая личность, П.И. Бартенёв, П.А. Демидов.

В современной издательской практике редактирование дефектных текстов возможно рассматривать как многоплановый процесс, затрагивающий не только различные уровни текста, но и отражающий в зна-