

УДК 372.881.161.1'35

Бабкина Л.Ю.
Екатеринбург

Экспериментальное исследование идей ассоциативной орфографии

Аннотация. В статье рассматривается проблема необходимости дополнения традиционных методик в области усвоения школьником орфографии ассоциативными. В работе выяснены психологические особенности формирования орфографического навыка. Автором проведен пилотный эксперимент, посвященный исследованию образования ассоциаций различных типов, на языковом материале, не семантизированном у респондентов, т. е. с предъявлением слов, являющихся для испытуемых агнонимами. Эксперимент проведен среди студентов-филологов, а языковым материалом послужил терминологический аппарат различных, не близких респондентам дисциплин. По результатам эксперимента выявлены основные методические стратегии предъявления орфографического правила как для среднего школьного звена, так и для более поздней интериоризации в случае неувоенности правила своевременно.

Ключевые слова: ассоциативная орфография, ассоциативное мышление, орфографические правила, орфографические навыки, клиповое мышление, клиповое сознание, экспериментальные исследования, школьники, методика русского языка в школе, методические рекомендации.

Сведения об авторе: Бабкина Лея Юрьевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; babkina.leya2013@yandex.ru.

Babkina L.Yu.
Yekaterinburg

Experimental study of associative spelling ideas

Abstract. This article discusses the problem of the need to supplement traditional methods with associative methods in the area of mastering spelling. In the work, psychological features of the formation of the spelling skill are elucidated. The author conducted a pilot experiment devoted to the study of the formation of associations of various types on a language material that was not semantized by the respondents, that is, with the presentation of words that are agnonyms for the subjects. The experiment was conducted among the students-philologists, as well as the educational material of the terminological apparatus of various disciplines that are not close to the respondents. Based on the results of the experiment, the main methodological strategies were identified. Predictions of the spelling rule for both the secondary school level and for later internalization in the event of the unavailability of the rules in a timely manner.

Keywords: associative spelling, associative thinking, spelling rules, spelling skills, clip thinking, clip consciousness, experimental studies, schoolchildren, Russian language at school, methodical recommendations.

About the author: Babkina Leya Yuryevna, Student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Идея ассоциативной орфографии рождается в связи с падением уровня грамотности современного школьника. Ставятся вопросы, связанные с выявлением причин безграмотности. Необходимость разработки новых методик и приемов в дополнение традиционным появляется в связи с рядом субъективных и объективных причин. Среди объективных – сокращение количества часов на занятия по русскому языку, субъективных – погружение школьника в киберпространство: все чаще интересы школьника связаны с просмотром видеоматериала, изображений или с прослушиванием аудиоматериалов в сети Интернет.

Традиционная орфография направлена на системное мышление, поэтому задача педагога – сформировать у учеников поэтапную интериоризацию и последующую экстраполяцию орфо-

графического навыка, однако свойство усвоения поэтапности утеряно при переходе к клиповому мышлению.

Клиповый, мультирежимный подход к потреблению информации школьниками разрушает однородность ее усвоения, но активизирует эмоциональную составляющую мышления, что приводит к необходимости разработки ассоциативных методик изучения русского языка.

С психологической точки зрения процесс автоматизации любого навыка выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написания слов с непроверяемой гласной в корне слова) все внимание школьника сосредотачивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. Позже оно должно автоматизироваться и не отвлекать ребенка от главных целей, будучи только средством выражения мысли.

Г. С. Сухобская выделяет три этапа формирования орфографического навыка, взяв за основу положение П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственного действия [Сухобская 1959]:

1. Система суждений и умозаключений приводит носителя языка к усвоению способов определения орфограммы на конкретном языковом материале, способности перенести знание на иной языковой материал на данном уровне владения правилом нет.

2. Девербализация действия, схематизация, появление шаблона, выступающего в роли сокращенного способа работы с орфограммой. Выработка стереотипа через закрепление полученных на первом этапе ассоциативных связей: синтагматических, парадигматических, тематических, собственно языковых (фонетических и пр.)

3. а) сворачивание обосновывающей части рассуждения. Отсутствует необходимость обращения к значениям, в частности – к понятиям (хотя они и так реже составляют ассоциативное поле);

б) автоматическое воспроизведение ранних развернутых форм мышления при необходимости обоснования.

Ученик (в психологической терминологии А. Н. Леонтьева) проходит путь от сознательных действий через ассоциации к операции: «Всякая операция – результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его “технизации”» [Леонтьев 1975].

Современная психология рассматривает формирование орфографических навыков как образование связей или ассоциаций. Ассоциация определяется как «отражение предметов и явлений действительности в форме закономерной связи между нервно-психическими явлениями» [Гридина 1996].

С. Ф. Жуйков выделяет уровни ассоциаций (см. об этом [Гридина 2007]):

- ассоциации первого уровня, формирующиеся до изучения правила;
- ассоциации второго уровня, связанные с воспроизведением правил;
- ассоциации третьего уровня, основанные на применении правил на письме и автоматизации применения правила. Именно ассоциации данного уровня формируют сознательное отношение к нему.

Например, формирование навыков правописания безударной гласной в корне слова базируется на следующих элементах ассоциативной цепи: звуковом и зрительном восприятии слова, осмыслении и дифференциации его лексического и грамматического значений, определении морфемного состава слова и письменной реакции в виде написания слова.

Механизм образования орфографического навыка базируется на овладении и соотнесении между собой фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний, поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций.

Из этих теоретических положений следует, что любая группа орфограмм (в нашем исследовании это орфограммы, направленные на запоминание и орфограммы на усвоение алгоритма) технизируется в сознании носителя языка только через ассоциативный мост.

Ассоциация ведет к семантизации слова, создает в сознании концепт, мыслительный гештальт, который представляет знание в разных формах, целостную «мыслительную картинку» [Гридина 2007: 38-52]. С целью доказать, что база орфографической грамотности закладывается через семантизацию, а в основе которой, в свою очередь, лежит ассоциативное мышление, нами проведен пилотный эксперимент, который по форме является лингвистическим, а по функционалу – психолингвистическим.

Гипотезой является то, что несемантизированные слова графически выражены респондентами неверно, отклоняются от орфографической нормы, так как фонетического облика слова недостаточно для их воспроизведения слова. А ход рассуждений в отношении того, как именно должно писаться то или иное слово, должен выявить природу усвоения написания.

В качестве языкового материала для респондентов использованы агнонимы с ошибкоопасными местами. Орфограммы выбраны с учетом тех типов, которые нами были исследованы ранее (непроверяемая гласная в корне, удвоенная согласная в корне, нетипичное сочетание гласного и согласного – как отражение орфограмм на запоминание; проверяемая гласная в корне – как отражение орфограмм на усвоение алгоритма)

Респонденты: студенты – филологи от 18 до 23х лет.

Инструкция (предъявляется в устном формате): необходимо записать слова, которые будут продиктованы.

Данные, полученные в ходе эксперимента:

1. *Квиток* – 24

Квито – 1

Кветок – 5

Правильный вариант: *Квиток* – то же, что квитанция, расписка (Ушаков).

2. *Фегляр* – 11

Фигляр – 13

Фегляк – 2

Фегля – 3

Фигля – 1

Правильный вариант: *Фигляр* – фокусник, акробат; перен. шут (Ожегов, Шведова).

3. *Тритикале* – 6

Тритекале – 3

Тритекали – 5

Тритиккале – 1

Тритикали – 1

Тритекаля – 1

Тритекалле – 1

Третикаля – 1

Третикале – 2

Третьякали – 2

Третикалье – 2

Третикале – 2

Третьикале – 3

Правильный вариант: Тритикале высокопродуктивная зерновая культура, гибрид пшеницы и ржи (Большой энциклопедический словарь).

4. *Энантиодромия* – 6

Энантиодромия – 9

Энантеодромия – 1

Энентиодромия – 1

Энентиодромия – 2

Энантиадрамия – 1

Энантиадромия – 4

Энантиядромия – 5

Инентиядромия – 1

Правильный вариант: *Энантиодромия* – предрасположенность психических феноменов переходить в противоположные (Зеленский).

5. *Синхрофазотрон* – 8

Синтрофазотрон – 1

Синхрофазатрон – 10

Синхрофозотрон – 1

Синхофазатрон – 3

Синхофазотрон – 1

Синхрофрозантрон – 1

Синхромазантрон – 1

Синхронозотрон – 1

Синхропозатрон – 1

Синхрофозарон – 2

Правильный вариант: *Синхрофазотрон* – один из видов устройств для ускорения заряженных частиц (протонов) электрическим полем изменяющейся частоты. (Большой толковый словарь русского языка).

6. *Лукулов* – 28

Лукулоф – 1

Лукуллов – 1

Правильный вариант: *Лукуллов* – роскошный пир [по имени древнеримского полководца Лукулла] (Ожегов).

7. *Анигиляция* – 13

Аникеляция – 3

Анигиляция – 1

Анигелляция – 1

Анигиляция – 6

Анигиляция – 3

Анибилляция – 1

Анигелляция – 2

Правильный вариант: *Анигиляция* – один из видов превращений элементарных частиц, столкновение частицы с античастицей (Прохоров)

8. *Метаноя* – 22

Метанойя – 7

Митаноя – 1

Правильный вариант: *Метанойя* – раскаяние; изменение в понимании собственного Я (Ильичёв, Федосеев).

Интерпретация полученных в ходе эксперимента данных:

Мы наблюдаем многовариативность в попытках написания агнонимов. Мы проанализировали также и попытки рефлексии респондентов относительно того, на что они опирались в написании слов-агнонимов. Нами были и получены варианты ответов, которые можно классифицировать на три группы:

1. «На аналогию. Слово «метанойя» похоже по звучанию на «паранойя».

2. «Не на что было опираться, проще было бы, если б слова были даны в тексте».

3. «Облик слова в целом считывался легко, но редуцированность гласных очень осложняла».

Несемантизированное слово без контекста порождает стремление респондента найти аналогию, то есть самостоятельно ввести в контекст. Это подтверждает идею о том, что в основе семантизации лежит ассоциативное мышление.

Следовательно, разработка методик ассоциативной орфографии должна основываться на индивидуальные латеральные профили учащихся (ИЛП характеризует особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность восприятия и доминирующее полушарие) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации и в целом специфику когнитивных стратегий и эмоциональной сферы личности) [Коновалова 2015], давая возможность ученику выстраивать собственный концепт в форме схемы (пространственно, объемно, контурно – интеллектуальная карта), фрейма (гештальта ситуативного характера), сценария (воспроизведения поэтапной динамики действий). При работе со школьниками в области орфографии необходимо опираться на языковую составляющую, в чем поможет работа со словарем («проверка непроверяемых слов» этимологическим методом, подбор предложений-контекстов), создание интеллект-карт, направленных на визуальное целостное усвоение сложных алгоритмов.

Литература

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии, АПН РСФСР. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1966.
2. *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.
3. *Гридина Т. А.* Коммуникативные стратегии диалога «взрослый – ребенок»: факторы конструктивного речевого взаимодействия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2007. – № 5. – С. 38-52.
4. *Коновалова Н. И.* Психодиагностика речевой способности. – Екатеринбург, 2015.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
6. *Сухобская Г. С.* Об особенностях обобщения и автоматизации в процессе формирования навыков орфографии: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1959.

Словари и справочники

1. *Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов.* – СПб., 1998.

2. *Большой* энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
3. *Большой* энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
4. *Зеленский В.* Словарь аналитической психологии. – М.: Высш. шк., 2000.
5. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. – М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.
6. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка». – М.: АЗЪ, 1992.
7. *Толковый* словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935.
8. *Философский* энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983.