УДК 37:81

О ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВЕ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ABOUT TRADITION AND INNOVATION IN TRAINING IN SPELLING OF PUPILS OF MIDDLE CLASSES OF COMPREHENSIVE SCHOOL

©Вохмина Ю. С.
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова
г. Абакан, Россия, yulia.vohmina2012@yandex.ru
©Vokhmina Yu.
Katanov Khakas State Universitiy
Abakan, Russia, yulia.vohmina2012@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования правописных навыков учащихся средних классов в условиях модернизации школьного образования и введения нового Стандарта (2010 г.). В статье рассматриваются причины орфографической безграмотности школьников и предлагаются направления коррекционно-развивающей работы по устранению стойких нарушений письма. В числе новаторских направлений в области обучения правописанию автор предлагает интеграцию методики преподавания русского языка с психологией, коррекционной педагогикой и логопедией, в большей степени учитывающих индивидуально-психологические особенности учащихся. Помимо теоретических выводов в статье содержатся образцы орфографических упражнений и сведения о результатах практической работы, подтверждающих эффективность выбранной системы обучения.

Abstract. The article dwells upon the problems of spelling skills formation of secondary school pupils in the conditions of modernization of school education and administration of the New Standard (2010). The article describes the reasons of pupils' illiteracy and provides guidelines of amendment and development in elimination of lasting writing rules violation. As an innovative approach in the field of teaching spelling the author suggests an integration of Russian teaching methodology with Psychology, Corrective Pedagogy, and Logopaedics, which take into account individual and psychological particular qualities of the pupils. Besides theoretical summary, the article also contains the samples of spelling exercises and practical work data, which prove the effectiveness of the chosen system of education.

Ключевые слова: традиции и новаторство, интеграция дисциплин, стойкие нарушения письма, упражнения по орфографии, дифференциация обучения, личностно ориентированное обучение.

Keywords: traditions and innovation, integration of disciplines, lasting writing rules violation, spelling exercises, teaching differentiation, personally oriented education.

Вопрос о соотношении традиции и новаторства является одним из самых актуальных в методике преподавания русского языка (далее — МПРЯ). Как в теории, так и в школьной

практике традиции и инновации тесно переплетаются, образуя сложное диалектическое единство. В поиске эффективных вариантов обучения выход к комплексному сочетанию старого и нового неизбежен, поскольку увлечение одними и теми же методами и приемами, какими бы современными они ни казались, может привести к простому «начетничеству» (А. В. Текучев). Устойчивая взаимосвязь традиций и инноваций выражается также и в том, «современное методическое «новое» — это нередко хорошо забытое старое, поэтому многие советы классической методики русского языка актуальны и сегодня» [11, с. 123].

Одной из важнейших предпосылок повышения эффективности школьного образования ученые–методисты считают его скорейший переход к развивающей образовательной парадигме, основными компонентами которой являются новые подходы к оценке результатов образовательной деятельности, новые технологии и новые учебники, созданные на развивающей основе. По мнению Р. Н. Бунеева, система заданий в таких учебниках должна отличаться ярко выраженной коммуникативной направленностью, проблемным введением нового материала, в комплексе развивать все виды речевой деятельности (говорение, слушание, письмо и чтение), содержать минимум упражнений на репродукцию материала и максимум проблемных и творческих заданий, способствующих развитию самостоятельности ученика и его умению решать любые нестандартные проблемы [3, с. 4]. Таким образом, основными понятиями современной методики становятся не традиционные ЗУНы, а компетенции, то есть способность учащихся применять полученные знания в любых ситуациях.

В МПРЯ формирование орфографических умений и навыков относится к практическим целям обучения русскому языку. Им отводится скромная роль «помощников» и «ступенек» к более высокому уровню овладения языком. Однако, как показывает школьная практика, на формирование навыков грамотного письма, в силу их психофизиологических особенностей, зачастую затрачивается больше времени и усилий, чем на формирование многих компетенций. Совершенствовать орфографические навыки учащимся приходится в течение всего периода обучения в школе, и во многом успешное их развитие связано с выполнением заданий именно *репродуктивного* характера с опорой на зрение, слух и моторику. Психологическим основам усвоения орфографии посвящены исследования таких известных ученых–методистов, как Алферов А. Д., Щерба Л. В., Богоявленский Д. Н., Жуйков С. Ф., Цейтлин С. Н., Алгазина Н. Н., Разумовская М. М., и др.; ученых–логопедов Колповской И. К., Спировой Л. Ф., Ястребовой А. В., Садовниковой И. Н., Корнева А. Н., Парамоновой Л. Г., Лалаевой Р. И. и др.; ученых–психологов Лурии А. Р., Ахутиной Т. В. и др.

Выстраивая систему орфографических упражнений, авторы учебников по русскому языку исходят из того, что к моменту перехода в среднюю ступень учащиеся вполне владеют техникой письма, умеют применять изученные орфографические правила и видят орфограмму в слове. В то же время анализ современной психолого–педагогической литературы и личный педагогический опыт позволяет утверждать, что в настоящее время до 30% учащихся общеобразовательной школы имеют стойкие нарушения письменной речи, обозначаемые логопедами как «дисграфия» и «дизорфография» [6, с. 39]. В слабых классах этот процент значительно выше. При этом, как отмечают исследователи, «стойкие нарушения письма могут возникать у детей с нормальным интеллектом, с полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность частных психических процессов, ничем не проявляющихся в повседневной жизни, но создающих серьезные препятствия к овладению навыками орфографии» [Там же, с. с. 39]. Большинство учителей–словесников в своей практике сталкивается с тем, что при изучении орфографических тем учащиеся средних классов легко овладевают теорией и правилами, могут вступать в развивающий диалог и полилог, выполняют

задания творческого характера и при этом допускают огромное количество ошибок и описок в письменных работах, что препятствует выполнению важнейшей функции письма — коммуникативной. Орфографические ошибки на изученные правила, искаженный облик букв, описки, замена акустически и оптически близких букв, перестановка, пропуск и добавление лишних букв и слогов при ныне действующих нормах оценки приводят к отрицательным оценкам за письменные работы, к снижению мотивации, а далее — школьной и социальной дезадаптации. В связи с этим поиск оптимальных путей предупреждения и коррекции указанных недостатков является теоретически и практически значимой проблемой МПРЯ на современном этапе ее развития.

Ситуация осложняется тем, в средней ступени прекращается сопровождение логопедом и дефектологом учащихся, имеющих проблемы с устной и письменной речью, что порождает массу вопросов по поводу выстраивания их дальнейшей образовательной траектории. При этом, как отмечают ученые–логопеды, «отсутствие специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению симптоматики дизорфографии» [7, с. 21]. Учащимся, оказавшимся в такой «зоне неопределенности», значительно труднее овладевать правописанием в условно нормативные сроки, труднее адаптироваться в средней ступени. От учителя–словесника требуется знание основ психологии, коррекционной педагогики, логопедии, педагогики начальной школы для того, чтобы индивидуализировать и дифференцировать обучение правописанию в классе, где 40–60% учащихся имеют ярко выраженную дисграфию и дизорфографию. Особую значимость проблема интеграции МПРЯ с указанными дисциплинами приобретает в условиях все более «разветвляющегося» инклюзивного обучения, требующего от учителя особых умений и готовности сопровождать индивидуальную образовательную программу каждого учащегося.

В МПРЯ накоплен богатейший теоретический и практический опыт по формированию орфографической грамотности, однако современная ситуация в школе заставляет учителя постоянно пересматривать стратегию обучения орфографии, выбирать такие формы и методы работы, которые позволяли бы сочетать изучение нового орфографического правила с коррекционной работой по устранению стойких нарушений письма.

В отечественной науке термины «дисграфия» и «дизорфография» разграничиваются следующим образом: «...ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонематического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции («лопада» — вместо «лопата», «дм» — вместо «дом»), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции («вадяной» — вместо «водяной», «дама» — вместо «дома»)» [8, с. 15]. В качестве основных *причин*, приводящих к *дисграфии*, ученые называют «дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушение слухо–речевой памяти» [13, с. 132]. В логопедии термин «дисграфическая ошибка» имеет широкое значение и обозначает три группы нарушений письменной речи: а) пропуск, замена, перестановка букв и слогов (в МПРЯ — «описка», «графическая замена»); б) аграмматизмы, то есть нарушение согласования (в МПРЯ — «грамматическая ошибка»); слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставки и корня (в МПРЯ — «орфографическая ошибка»). На наш взгляд, понятия «описка» и «орфографическая ошибка» существенно различаются: обычные описки и графические замены — явление редкое, случайное, вызванное временным отсутствием произвольного внимания учащихся, в то время как дисграфические ошибки характеризуются такими признаками, как регулярность (встречаются в каждой или почти в каждой письменной работе) и повторяемость (один и тот же тип ошибок представлен в разных словах) [4, с. 160].

В 2013–2014 году нами была разработана система коррекционно–развивающих упражнений для учащихся 5 класса с целью устранения ошибочных написаний в сильной фонетической позиции, которую составили упражнения, направленные 1) на преодоление графических замен (путаницы букв Ш–Щ, У–Ч, зеркальное написание буквы Э и др.); 2) на преодоление трудностей дифференциации звуков (путаница Ч–Т, Ч–Щ, Ц–Т, Ц–С, парных звонких и глухих согласных, неправильное обозначение мягкости на письме); 3) на преодоление нарушения языкового анализа и синтеза (пропуск, перестановка, замена, добавление лишних букв и слогов). Учащимся предлагались следующие упражнения логопедического характера: осложненное списывание деформированных текстов, в которых были пропущены «проблемные» для конкретного ученика буквы, а не только орфограммы; списывание насыщенного «проблемными» буквами текста; составление предложений и текстов, в которых было бы как можно больше слов с такими буквами; упражнения с опорой на зрительную, слуховую, речедвигательную и рукодвигательную память (различные виды подготовленных и предупредительных диктантов, диктантов с самопроверкой, списывание с правильного текста, комментированное письмо); разнообразные фонематические игры (ребусы, шарады, метаграммы, анаграммы, логогрифы и др.). Проведенная нами коррекционно–развивающая работа нашла позитивное отражение в результатах текущих проверочных работ и итогового контрольного диктанта, показавшего отсутствие описок и графических недочетов при общем значительном снижении числа орфографических ошибок.

В качестве основных причин *орфографической* безграмотности методисты и педагоги отмечают следующие:

1) языковая некомпетентность учащихся и недостаточное развитие у них навыков языкового анализа (то есть слабые знания и умения по фонетике, морфемике, словообразованию, лексике, этимологии, морфологии и синтаксису, позволяющие применять орфографические правила и успешно решать орфографические задачи);

2) неполноценное развитие у детей сложных психических процессов речи, различных видов памяти, внимания, мышления, обусловленных соматическими причинами;

3) слабые навыки чтения, обусловленные низкой читательской активностью учащихся;

4) эклектичность знаний, клиповое мышление у современных детей: «сконцентрировать внимание на чем-то одном современным детям достаточно трудно, так как у них преобладает феномен многозадачности, они легко делают несколько дел одновременно: выполняют домашнее задание, общаются в чате, занимаются поиском в сети и т. д.» [1, с. 128];

5) слабая мотивация (невозможно научить грамотно писать того, кто не считает грамотность показателем культурного уровня человека и неотъемлемой составляющей языковой компетенции, или того, кто, получив несколько раз подряд отрицательную оценку за свою работу, разуверился в своих силах и способностях).

Совершенно очевидно, что существует взаимосвязь между причинами орфографической безграмотности и методами, формами и приемами работы по ее преодолению.

1. Недостаток языковой компетентности учащихся ведет к механизации процесса письма, не вырабатывает у учащихся привычки во время письма анализировать языковые формы, применять алгоритмы решения орфографических задач, поэтому не может гарантировать высокой грамотности у большинства школьников, за исключением тех случаев, когда у учащегося хорошо развита способность непроизвольного запоминания графического, звукового, кинестетического и моторного облика слова. Данная способность, квалифицируемая некоторыми педагогами как «феномен врожденной грамотности», при высокой мотивации к изучению предмета, усидчивости, внимательности, полноценном развитии высших

психических процессов, хорошей технике чтения и высоком темпе письма вырабатывается у учащихся еще в начальной школе. И все же природные способности не гарантируют учащимся стопроцентно грамотного письма даже в рамках школьной программы: рано или поздно учащийся сталкивается с необходимостью решения орфографической задачи. Л. В. Щерба справедливо утверждал, что «процесс письма должен быть сознательным», а механизация процесса письма «обязательно приведет к полуграмотности, так как не создаст привычки при писании анализировать языковые формы». Ликвидация пробелов в языковой подготовке часто осуществляется за счет индивидуальной работы на уроке либо дополнительных занятий с отстающими детьми, что не всегда возможно сделать в условиях массовой школы.

Реализации общего принципа методики орфографии, заключающегося в опоре на связь изучения орфографии с изучением грамматики и фонетики, посвящены исследования таких известных ученых–методистов, как Рождественский Н. С., Баранов М. Т., Текучев А. В., Приступа Г. Н., Алгазина Н. Н., Разумовская М. М., Булохов В. Я., Острикова Т. А., Комиссарова Л. Ю. и др. Это наиболее изученная область орфографии, включающая в себя богатейший теоретический и практический материал по вопросам содержания орфографической работы в основной школе, ее терминологическому и понятийному аппарату (Баранов М. Т.), опознавательным признакам орфограмм (Алгазина Н. Н.), выработке орфографической зоркости (Разумовская М. М.), классификации диктантов, видам орфограмм и их графическому обозначению (Булохов В. Я.), видам работ по орфографии, дидактическому материалу, организации работы над ошибками и их фиксации, изучению орфографического правила (Острикова Т. А.), преемственности при обучении орфографии, применению проблемно–диалогических технологий на уроках орфографии, содержанию и организации словарно–орфографической работы (Комиссарова Л. Ю.) и др. В свете рассматриваемых проблем очень ценной, на наш взгляд, является монография Т. А. Остриковой «Орфография в школе: полувековой опыт обучения» [11], в которой обработан и классифицирован внушительный объем методических материалов, накопившихся за время действия «Правил русской орфографии и пунктуации» (1956 г.).

2. Неполноценное развитие у учащихся сложных психических процессов (речи, памяти, внимания, мышления) требует непрерывной коррекционно–развивающей работы по устранению указанных недостатков. В ходе такой работы возрастает роль орфографического проговаривания, важность которого обосновал Тоцкий П. С. в монографии «Орфография без правил» [14], а также упражнений, нацеленных на предупреждение орфографических ошибок (подготовленных, предупредительных, свободных диктантов, самодиктантов, письма по памяти, неосложненного списывания, распределительного письма на недеформированном дидактическом материале и др.). Данные виды упражнений с акцентом на постоянное совершенствование зрительной, слуховой, кинестетической и моторной памяти относятся к числу альтернативных способов формирования орфографической грамотности и широко используются как в обычной МПРЯ, так и в специальной (коррекционой).

Изучению особенностей мыслительной деятельности и развитию логического мышления на уроках русского языка посвящены труды таких известных методистов, как Власенков А. И., Подгаецкая И. М., Добромыслов В. А., Дудников А. В., Ладыженская Т. А., Напольнова Т. В. и др. Умения выделять главное, существенное в языковых явлениях, группировать и классифицировать их по определенному основанию, устанавливать сходство и различие, обобщать и делать выводы, устанавливать истинность или ложность утверждений относятся к числу общепредметных целей и перечислены в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в разделе «Метапредметные

результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» [15].

Вслед за Подгаецкой И. М. и Власенковым А. И. мы считаем необходимым включение в систему уроков нестандартных заданий проблемно-развивающего характера, способствующих осознанию языка как системы и позволяющих в дальнейшем более успешно решать орфографические задачи. К числу таких заданий относятся тестовые задания на установку истинности или ложности суждения, установку аналогии между явлениями, на группировку изученных орфограмм, задания на дописывание, распространение и конструирование предложений и некоторые другие. Тестовые задания развивающего характера не вписываются в формат учебников, поскольку учебник, как основное средство обучения, преследует несколько иные цели. Приведем с некоторыми изменениями образцы известных орфографических заданий проблемного характера с опорой на логику.

I. В каком случае неправильное объяснение выбора орфограммы ведет к ошибке?

1) *ж..лтый* — в корне слова после шипящих под ударением пишется *ё*;

2) *изл..гать* — в корне пишем *а*, так как за корнем следует суффикс *а*;

3) *бе..конечный* — в приставках на *–з(–с)* перед глухими согласными пишется с;

4) *ц..нтральный* — в корне слова после ц пишется *ы*.

II. «Парный выход». Выполните задание по предложенному образцу.

1) Речонка — реченька. ... — рученька.

2) Ночь — кирпич. Рожь — ... .

3) Видишь — видеть (II спр.). Зна..шь — ... .

4) Беречь — глагол. ... — наречие.

5) Благодарность — соединяет два корня гласная *о*.

Землетрясение — ... .

III. Закончите фразу.

1) Фонетика — раздел науки о языке, изучающий звуки речи.

Орфография — … . [Что это?].

2) В корне слова *«пом..рить (друзей)»* надо писать гласную …, потому что … .[Почему?].

3) После *ц* пишется *ы* в … , а *и* — в … . [В каких случаях?].

IV. Найдите «лишнее» слово:

1) извес(?)ный, опас(?)ный, свис(?)нуть;

2) реч..нка, девч..нка, печ..нка;

3) отгад..вать, сет..вать, проповед..вать.

V. Распределите слова на 3 группы:

1) р..скошный, выр..сли, к..сой (взгляд), прик..сновение, р..са, р..стительность, к..саться, к..снусь, зар..сли;

2) ночка, рожь, ночь, вьюга, вьётся, бульон, ручка, окончание, фальшь.

3. Успешному развитию навыков правописания препятствует также низкая читательская активность и вследствие этого слабые навыки чтения значительно большой группы современных школьников. Возможность непроизвольного запоминания правильного облика слов у таких детей существенно уменьшается. Речь у нечитающих детей развита хуже, объем оперативной речевой памяти меньше, а запас слов беднее, вследствие чего они чаще затрудняются в подборе однокоренного проверочного слова. У них не сформирована полезная привычка проговаривать незнакомое или психологически сложное слово орфографически.

В качестве средств, в некоторой степени компенсирующих подобные пробелы в подготовке учащихся, можно рассматривать систему орфографических заданий на основе связных текстов: нахождение в тексте слов на определенную орфограмму и ее графическое обозначение, распространение текста словами на определенную орфограмму, написание подготовленных диктантов на основе связных текстов (например, свободных) и др. Указанные упражнения рассчитаны на эффект как произвольного, так и непроизвольного запоминания правильного звукового и графического облика слова.

4. Отсутствие концентрации внимания и долговременной памяти у современных школьников многие исследователи связывают с их переходом от линейной системы мышления к сетевой, построенной на визуальных, быстро сменяющих друг друга образах [2]. Отсюда рассеянность, невнимательность при письме, ведущая зачастую к необратимым последствиям. Влияние речедвигательной и моторной памяти настолько велико, что допущенная по невнимательности ошибка будет «тянуться» за учащимся в течение нескольких лет: «ученик может почти все слова на эту орфограмму писать правильно, но в одном слове сделает ошибку, и эта ошибка будет повторяться вновь и вновь (например, писать слово «писмо» без Ь или слово «защищает» будет писать через Я, хотя в остальных случаях сочетания ЧА–ЩА пишет правильно» [5, с. 80].

Широкие возможности для оптимизации обучения орфографии на этапе первичного закрепления изученного правила предоставляет дифференциация дидактического материала на основе ведущего сенсорного канала (зрительно–двигательного, зрительно–слухового и двигательно–слухового). Методики его выявления во множестве представлены в справочниках, энциклопедиях и учебниках по психологии — как печатных [10, с. 35; 12, с. 169], так и электронных. В качестве примера такой дифференциации приведем варианты заданий для учащихся 5 класса по теме «Чередующиеся гласные в корне слова».

А. Задание для школьников с преобладанием *зрительно–двигательной памяти*, воспринимающей информацию преимущественно с опорой на зрительные образы и моторику.

Н*апример:* Прочитайте пословицы и поговорки. В выделенных словах обозначьте корень, устно объясните их правописание. Спишите предложения, используя цветные ручки: корень — *лож* записывайте одним цветом, а корень *–лаг* — другим.

1. Ленивому некогда ***ложиться****, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не* ***полагается****. 3. Сонливый да ленивый — родные браться, ни к чему усилий не* ***прилагают****. 4. Спасибо в карман не* ***положишь*** *и домой не принесёшь. 5. Три волосинки в шесть рядов* ***уложены****. 6. Трудное* ***положение*** *слезами не исправишь. 7. Было бы здоровье, а остальное* ***приложится****. 8. Учи, пока поперёк лавки* ***ложится****, а как во всю вытянется, не научишь* [9, с . 25].

Б. Задание для школьников с преобладанием *зрительно–слуховой памяти*, воспринимающей информацию преимущественно с опорой на слуховые и зрительные образы.

Например: Прочитайте пословицы и поговорки. Найдите слова на изучаемое правило, объясните их правописание. Проведите взаимодиктант: продиктуйте 3 понравившихся предложения товарищу по парте, проговаривая слова орфографически (так, как они пишутся), а затем поменяйтесь ролями. Написанные предложения проверьте по карточке.

1. Ленивому некогда ложиться, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не полагается. 3. Сонливый да ленивый — родные браться, ни к чему усилий не прилагают. 4. Спасибо в карман не положишь и домой не принесёшь. 5. Три волосинки в шесть рядов уложены. 6. Трудное положение слезами не исправишь. 7. Было бы здоровье, а остальное приложится. 8. Учи, пока поперёк лавки ложится, а как во всю вытянется, не научишь.

В. Задание для школьников с преобладанием *двигательно–слуховой памяти*, воспринимающей информацию преимущественно с опорой на двигательные и слуховые образы.

Например: Вставьте на месте пропусков пазлики с недостающими элементами в словах (–лож, –лаг, –лен, –нес, –ряд, –оро). Полученные предложения запишите. Какое правило орфографии нужно знать, чтобы не ошибиться в написании корней *–лаг* и *–лож*? Расскажите его учителю или соседу по парте. Письменно объясните, как вы понимаете смысл восьмой пословицы.

1. Ленивому некогда ....иться, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не по....ается. 3. Сонливый да ....ивый — родные братья, ни к чему усилий не при....ают. 4. Спасибо в карман не положишь и домой не при....ёшь. 5. Три волосинки в шесть ....ов уложены. 6. Трудное по....ение слезами не исправишь. 7. Было бы зд....вье, а остальное приложится. 8. Учи, пока поперёк лавки ....ится, а как во всю вытянется, не научишь.

Следует отметить, что акцент на ведущие каналы восприятия, способствующий более высокой концентрации внимания, особенно актуален при усвоении и первичном закреплении новых орфографических правил. На этапе дальнейшего закрепления правила целесообразно вводить упражнения с достаточным количеством осложняющих компонентов и деформаций, опирающихся на другие репрезентативные системы.

С целью подтверждения эффективности выбранной системы обучения мы провели сравнительный анализ результатов обучающих и контрольных письменных работ учащихся 5-х классов (за 2013/2014 и 2014/2015 уч. г. г.). Он показывает, что при выполнении упражнений с опорой на ведущий сенсорный канал учащиеся допускают значительно меньше (до 20%) описок и ошибок; в контрольном диктанте их количество снижается до 15%, если система обучающих заданий выстраивалась с учетом ведущих каналов восприятия информации.

Подобная дифференциация дидактического материала и учащихся не является традиционной для современной МПРЯ. Общепринятое в педагогике разделение на группы ориентировано в большей степени на количественные характеристики, а не на качественные (по успеваемости, по результатам тестирования, по интересам учащихся) и потому часто носят формальный характер. Новые варианты дифференциации обучения правописанию сближают МПРЯ с коррекционной педагогикой, учитывающей прежде всего индивидуально–психологические особенности учащихся.

5. Мотивация к познавательной деятельности как ведущий фактор саморазвития и самообразования в ныне действующем Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (2010 г.) включена в перечень личностных результатов, не поддающихся, в отличие от ЗУНов, количественным и качественным измерениям, что является на данный момент одной из главных проблем современной методики.

Основополагающими факторами личностно ориентированного обучения являются индивидуализация и дифференциация обучения. С целью преодоления психологических барьеров у пятиклассников и обеспечения их индивидуальной образовательной траекторией в 2013–2014 уч. году нами была разработана система индивидуальной, групповой и общеклассной работы над ошибками, способствующей более эффективному налаживанию обратной связи с учащимися, выявлению динамики в развитии у них правописных навыков, помощи в осуществлении оценки и самооценки своей деятельности. Важнейшее место в данной системе мы отвели развивающему контролю, позволившему учащимся осуществлять осмысленную коррекцию своих ошибок по схеме: 1) локализация затруднений учащихся, выявление и группировка учителем ошибок, допущенных в диктанте; 2) выполнение заданий развивающего характера с целью повторения изученных правил перед этапом самопроверки;

3) этап самопроверки, сравнение своей работы с исходным текстом–эталоном для осмысленной коррекции своих ошибок. Возможность получения двух оценок за контрольную работу (одну по итогам диктанта, а другую за работу над ошибками) способствовала высокой концентрации внимания учащихся на всех этапах урока, развитию у них навыков самоконтроля и давала стимул к дальнейшему изучению языка.

Таким образом, в числе новаторских направлений в области обучения правописанию на современном этапе развития МПРЯ, на наш взгляд, можно отметить:

1) интеграцию МПРЯ с психологией, со специальной (коррекционной) педагогикой и с логопедией, в большей степени учитывающих индивидуально–психологические особенности учащихся, основанные на качественных характеристиках, а не на количественных;

2) реализацию основных положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (2010 г.), отразившими новые подходы к оценке результатов образовательной деятельности и обусловивших появление (наряду с новыми технологиями и новыми учебниками) личностно ориентированных форм обучения, повышающих степень самостоятельности учащихся и уровень мотивации к познавательной деятельности.

В качестве общего вывода отметим следующее: результаты наблюдений и мониторинга позволяют нам утверждать, что коррекционно-развивающая работа по правописанию, проводимая в рамках данных направлений, не только способствует успешной адаптации в средней ступени детей со стойкими нарушениями письма, но и положительно мотивирует большинство учащихся к изучению предмета.

Список литературы:

1. Артемьева В. В. Организационно–педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников // Педагогическое образование в России. 2015. №4. С. 127–131.

2. Баяндина Н. Дети в Интернете: взвесим вред и пользу. URL: http://вечерний-екатеринбург.рф/ourciti/children/19155-deti-v-internete-vzvesim-vred-i-polzu/.

3. Бунеев Р. Н. Классификация современных школьных учебников // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. 2014. №6. С. 3–5.

4. Вохмина Ю. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках русского языка в 5 классе // Педагогическое образование в России. 2015. №1. С. 159–166.

5. Вохмина Ю. С. Личностно ориентированные формы работы над ошибками на уроках русского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2015. №4. С. 77–84.

6. Грачева И. А., Брыкалова М. Н. Диагностика и методы коррекции нарушений письменной речи у детей с трудностями в обучении в условиях массовой школы // Школьный логопед. 2012. №3. С. 38–51.

7. Грачева И. А., Новикова М. В. Особенности проявления дизорфографии у учащихся средних классов массовой общеобразовательной школы // Школьный логопед. 2011. №3. С. 21–28.

8. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов–на–Дону: Феникс; Спб.: Союз, 2004.

9. Ларионова Л. Г. Рабочая тетрадь к учебнику «Русский язык. 5 класс» под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта: орфография. М.: Дрофа, 2015.

10. Немов Р. С. Практическая психология: познание себя, влияние на людей. Пособие для уч–ся. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
11. Острикова Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения. М.: Вербум–М, 2008.
12. Психология: учебное пособие / под ред. Панферова В. Н. Спб.: Питер, 2013.
13. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. Ростов–на–Дону: Феникс, 2012.
14. Тоцкий П. С. Орфография без правил. М.: Просвещение, 1991.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17 - Приказ_1987.pdf (дата обращения: 20.07.14).

References:

1. Artemeva V. V. Organizatsionno–pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya komp'yuternykh programm v obuchenii mladshikh shkol'nikov. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015, no. 4, pp. 127–131.
2. Bayandina N. Deti v Internete: vzvesim vred i pol'zu. URL: http://vecherniiekaterinburg.rf/ourciti/children/19155-deti-v-internete-vzvesim-vred-i-polzu/.
3. Buneev R. N. Klassifikatsiya sovremennykh shkol'nykh uchebnikov. Nachal'naya shkola plyus DO i POSLE. 2014, no. 6, pp. 3–5.
4. Vokhmina Yu. S. Ispol'zovanie korrektsionno-razvivayushchikh uprazhnenii dlya formirovaniya orfograficheskikh navykov na urokakh russkogo yazyka v 5 klasse. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015, no. 1, pp. 159–166.
5. Vokhmina Yu. S. Lichnostno orientirovannye formy raboty nad oshibkami na urokakh russkogo yazyka v 5 klasse srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015, no. 4, pp. 77–84.
6. Gracheva I. A., Brykalova M. N. Diagnostika i metody korrektsii narushenii pis'mennoi rechi u detei s trudnostyami v obuchenii v usloviyakh massovoi shkoly. Shkol'nyi logoped. 2012, no. 3, pp. 38–51.
7. Gracheva I. A., Novikova M. V. Osobennosti proyavleniya dizorfografii u uchashchikhsya srednikh klassov massovoi obshcheobrazovatel'noi shkoly. Shkol'nyi logoped. 2011, no. 3, pp. 21–28.
8. Lalaeva R. I., Benediktova L. V. Narushenie chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektsiya. Rostov–on–Don, Feniks; Saint Petersburg, Soyuz, 2004.
9. Larionova L. G. Rabochaya tetrad' k uchebniku “Russkii yazyk. 5 klass” pod red. M. M. Razumovskoi, P. A Lekanta: orfografiya. Moscow, Drofa, 2015.
10. Nemov R. S. Prakticheskaya psikhologiya: poznanie sebya, vliyanie na lyudei. Posobie dlya uch–sya. Moscow, Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2002.
11. Ostrikova T. A. Orfografiya v shkole: poluvekovoi opyt obucheniya. Moscow, Verbum–M, 2008.
12. Psikhologiya: uchebnoe posobie. Pod red. Panferova V. N. Saint Petersburg, Piter, 2013.
13. Pyatnitsa T. V. Logopediya v tablitsakh, skhemakh, tsifrakh. Rostov–on–Don: Feniks, 2012.
14. Totskii P. S. Orfografiya bez pravil. Moscow, Prosveshchenie, 1991.
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/938/fail/749/10.12.17 - Prikaz_1987.pdf (data obrashcheniya: 20.07.14).

Работа поступила в редакцию 11.05.2016 г.

Принята к публикации 13.05.2016 г.