

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1'35
ББК 426.819=411.2,8

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Вохмина Юлия Станиславовна,

аспирант 4 курса, кафедра русского языка и методики преподавания, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; учитель русского языка и литературы, Брагинская СОШ № 11; 655000, Республика Хакасия, г. Абакан, пр-т Ленина, 90; e-mail: yulia.vohmina2012@yandex.ru.

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

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: традиции и новаторство, интеграция дисциплин, стойкие нарушения письма, дифференциация обучения, лично ориентированное обучение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам формирования правописных навыков учащихся средних классов в условиях модернизации школьного образования и введения нового Стандарта (2010 г.). Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет автору утверждать, что в настоящее время до 30% учащихся общеобразовательной школы имеют явно выраженную дисграфию и дизорфографию. 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 педагогией и логопедией, в большей степени учитывающих индивидуально-психологические особенности учащихся. Результаты опытно-экспериментального обучения, проводимого в рамках данного направления, свидетельствуют о положительной динамике в развитии правописных навыков учащихся и об успешной адаптации большинства школьников в средней степени. Важнейшее место в системе работы над ошибками автор отводит развивающему контролю, позволяющему учащимся более осмысленно осуществлять коррекцию своих ошибок. Делается вывод о неизбежном синтезе традиций и инноваций в области обучения правописанию, поскольку развитие навыков письма в большей степени, чем речевая деятельность, зависит от выполнения заданий репродуктивного характера.

Vokhmina Yulia Stanislavovna,

Post-graduate Student of Khakas State University named after N. F. Katanov, Abakan, Russia; Teacher of Russian and Literature, School 11, Krasnoyarsk Kray, Kuragino, Russia.

ON TRADITION AND INNOVATION IN TEACHING SPELLING TO SCHOOLCHILDREN OF MIDDLE GRADES OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL

KEYWORDS: tradition and innovation, integration of disciplines, systematic spelling rules violation, differentiation of teaching, personally oriented education.

ABSTRACT. The article dwells upon the problems of spelling skills formation of secondary school pupils in the conditions of modernization of school education and implementation of the New Standard (2010). Analysis of the latest psycho-pedagogical literature shows that about 30% of secondary school pupils have evident signs of dysorthographia and dysgraphia. The article describes the reasons of pupils' illiteracy and provides guidelines for remedial work for elimination of systematic spelling rules violation. As an innovative approach in the field of teaching spelling the author suggests integration of the Russian language teaching methods with psychology, special pedagogy, and logopedics, which take into account individual and psychological peculiarities of pupils. The author assumes that the results of experimental teaching manifest positive dynamics in the development of pupils' writing skills and the successful adaptation of the most pupils at the intermediate level of study. The author considers the developmental control to be the most important stage in the system of work over mistakes because it allows the pupils to make conscious corrections of their mistakes. The author comes to the conclusion about inevitability of synthesis of traditions and innovations in the field of teaching orthography due to the fact that the development of writhing skills depends on reproductive assignments to a greater degree than the skills of oral speech.

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, что «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 [4, с. 4]. Таким образом, основными понятиями современной методики станут 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 А. Д. Алферов, Л. В. Щерба, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, С. Н. Цейтлин, Н. Н. Алгазина, М. М. Разумовская и др.; ученых-логопедов И. К. Колповской, Л. Ф. Спировой, А. В. Ястребовой, И. Н. Садовниковой, А. Н. Корнева, Л. Г. Парамоновой, Р. И. Лалаевой и др.; ученых-психологов А. Р. Лурии, Т. В. Ахутиной 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 нам утверждать, что в настоящее время до 30% учащихся общеобразовательной школы имеют стойкие нарушения письменной речи, обозначаемые логопедами как «дисграфия» и «дизорфография» [7, 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. 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 опусков в письменных работах, что препятствует выполнению важнейшей функции письма — коммуникативной. Орфографические ошибки на изученные правила, искаженный облик букв, опуски, 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, что 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» [8, 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. Подчеркивая чрезвычайную важность вопроса овладения навыками грамотного письма, психологи рекомендуют привлекать к его рассмотрению «как можно больше специалистов разного профиля: учителей, филологов, лингвистов, психологов, логопедов и всех, кто заинтересован в успешном обучении нашего подрастающего поколения» [1, с. 89].

В МПРЯ накоплен богатейший теоретический и практический опыт по формированию орфографической грамотности, однако современная ситуация в школе заставляет учителя постоянно пересматривать стратегии обучения орфографии, выбирать такие формы и методы работы, которые позволили 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»)» [9, 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) [5, с. 160].

В 2013–2014 гг. нами была разработана система коррекционно-развивающих упражнений для учащихся 5-го 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.» [2, 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 его механизация «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 допол-

нительных 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 Н. С. Рождественский, М. Т. Баранов, А. В. Текучев, Г. Н. Приступа, Н. Н. Алгазина, М. М. Разумовская, В. Я. Булохов, Т. А. Острикова, Л. Ю. Комиссарова 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 (М. Т. Баранов), опознавательным признакам орфограмм (Н. Н. Алгазина), выработке орфографической зоркости (М. М. Разумовская), классификации диктантов, видам орфограмм и их графическому обозначению (В. Я. Булохов.), видам работ по орфографии, дидактическому материалу, организации работы над ошибками и их фиксации, изучению орфографического правила (Т. А. Острикова), преимущественности при обучении орфографии, применению проблемно-диалогических технологий на уроках орфографии, содержанию и организации словарно-орфографической работы (Л. Ю. Комиссарова.) 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 П. С. Тоцкий 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 (коррекционной).

Изучению особенностей мыслительной деятельности и развитию логического мышления на уроках русского языка посвящены труды таких известных методистов, как А. И. Власенков, И. М. Подгаецкая, В. А. Добромыслов, А. В. Дудников, Т. А. Ладыженская, Т. В. Напольнова 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 И. М. Подгаецкой и А. И. Власенковым 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.

3. Успешному развитию навыков правописания препятствует также низкая читательская активность и вследствие этого слабые навыки чтения большей части современных школьников. Возможность произвольного 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 произвольного 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 [3]. 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 «письмо» без Ъ или слово «защищает» будет писать через Я, хотя в остальных случаях сочетания ЧА–ЩА пишет правильно» [6, 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 двигательного-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.

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 обучающихся и контрольных письменных работ учащихся 5-х классов (за 2013–2014 и 2014–2015 уч. гг.). Он показывает, что при выполнении упражнений с опорой на ведущий сенсорный канал учащиеся допускают значительно меньше (до 20%) опусков 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 педагогией, 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. г. 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) педагогией 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.), отразивших 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.

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.

В заключение отметим, что при обучении школьников правописанию синтез традиций и инноваций, на наш взгляд, неизбежен, так как развитие навыков письма, в силу их специфичности, в большей степени, чем речевая деятельность, зависит от выполнения заданий репродуктивного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А., Глаголева Е. А. Типологический подход к изучению лингвистических способностей в навыках грамотного письма у младших школьников // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. 2014. № 4. С. 87–89.
2. Артемьева В. В. Организационно-педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 127–131.
3. Баяндина Н. Дети в Интернете: взвесим вред и пользу. URL: <http://вечерний-екатеринбург.рф/ourcity/children/19155-deti-v-internete-vzvesim-vred-i-polzu/>.
4. Бунеев Р. Н. Классификация современных школьных учебников // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. 2014. № 6. С. 3–5.
5. 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.
6. 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.

7. 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.
8. Грачева И. А., Новикова М. В. Особенности проявления дизорфографии у учащихся средних классов массовой общеобразовательной школы // Школьный логопед. 2011. № 3. С. 21–28.
9. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д. : Феникс; Спб. : Союз, 2004.
10. Немов Р. С. Практическая психология: познание себя, влияние на людей : пособие для учащихся. М. : ВЛАДОС, 2002.
11. Острикова Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения. М. : Вербум-М, 2008.
12. Психология : учебное пособие / Под ред. В. Н. Панферова. Спб. : Питер, 2013.
13. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. Ростов н/Д. : 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).

L I T E R A T U R A

1. Aminov N. A., Glagoleva E. A. Tipologicheskij podkhod k izucheniyu lingvisticheskikh sposobnostey v navykakh gramotnogo pis'ma u mladshikh shkol'nikov // Nachal'naya shkola plus DO i POSLE. 2014. № 4. S. 87–89.
2. Artem'eva V. V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya komp'yuternykh programm v obuchenii mladshikh shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 127–131.
3. Bayandina N. Deti v Internetе: vzvesim vred i pol'zu. URL: <http://vecherniy-ekaterinburg.rf/ourcity/children/19155-deti-v-internete-vzvesim-vred-i-polzu/>.
4. Buneev R. N. Klassifikatsiya sovremennykh shkol'nykh uchebnikov // Nachal'naya shkola plus DO i POSLE. 2014. № 6. S. 3–5.
5. Vokhmina Yu. S. Ispol'zovanie korrektsionno-razvivayushchikh uprazhneniy dlya formirovaniya orfograficheskikh navykov na urokakh russkogo yazyka v 5 klasse // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 159–166.
6. Vokhmina Yu. S. Lichnostno orientirovannye formy raboty nad oshibkami na urokakh russkogo yazyka v 5 klasse sredney obshcheobrazovatel'noy shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 77–84.
7. Gracheva I. A., Brykalova M. N. Diagnostika i metody korrektsii narusheniy pis'mennoy rechi u detey s trudnostyami v obuchenii v usloviyakh massovoy shkoly // Shkol'nyy logoped. 2012. № 3. S. 38–51.
8. Gracheva I. A., Novikova M. V. Osobennosti proyavleniya dizorfografii u uchashchikhsya srednikh klassov massovoy obshcheobrazovatel'noy shkoly // Shkol'nyy logoped. 2011. № 3. S. 21–28.
9. Lalaeva R. I., Benediktova L. V. Narushenie chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektsiya. Ростов н/Д. : Feniks; Spb. : Soyuz, 2004.
10. Nemov R. S. Prakticheskaya psikhologiya: poznanie sebya, vliyanie na lyudey : posobie dlya uchashchikhsya. М. : VLADOS, 2002.
11. Ostriкова Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения. М. : Verbum-М, 2008.
12. Psikhologiya : uchebnoe posobie / Pod red. V. N. Panferova. Spb. : Piter, 2013.
13. Pyatnitsa T. V. Logopediya v tablitsakh, skhemakh, tsifrakh. Ростов н/Д. : Feniks, 2012.
14. Tot'skiy P. S. Orfografiya bez pravil. М. : Prosveshchenie, 1991.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/938/fayl/749/10.12.17-Prikaz_1987.pdf (data obrashcheniya 20.07.14).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Острикова Т. А.