

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	11
1.1. Клиповое и системное мышление	11
1.2. Принципы русской орфографии	13
1.3. Разделы русской орфографии и их связь с принципами русской орфографии.....	17
ГЛАВА 2. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА.....	19
2.1. Ассоциативная природа усвоения орфографических норм	19
2.2. Факторы, определяющие усвоение орфографических норм.....	23
2.3. Психолингвистические основы методики обучения орфографии.....	25
2.4. Предпрактический этап. Анализ существующего методического материала.....	27
2.5. Анализ ментального пространства школьника 5 класса, изучающего русскую орфографию	33
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ.....	37
3.1. Разработка типов упражнений.....	37
3.2. Элективный курс для неуспевающих учеников 5 класса «Скорая орфографическая помощь».....	40
3.3. Экспериментальное исследование по формированию орфографического навыка	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	56

ПРИЛОЖЕНИЕ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Примеры презентаций-заданий-мнемотехник из «Ассоциативного словаря» Т.А. Захаровой.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Создание игрового текста (дополнение методики) ..	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Обработка результатов диагностики на ИЛП.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена психолингвистическим технологиям, используемым при изучении ассоциативной орфографии и их практическому значению на примере обучения пятого класса. Актуальность данного исследования состоит в том, что традиционные методики обучения русскому языку и орфографии в частности не дают прежних результатов по ряду объективных и субъективных причин. Пооперационная проработка орфографического навыка на уроках русского языка не приводит к тем результатам, к которым приводила долгое время, став основой традиционного подхода к обучению.

Среди объективных факторов снижения уровня орфографической грамотности – сокращение количества часов на уроки русского языка. Об этом начали говорить еще с 2011 года, когда базисный учебный план стал включать всего 3 часа в неделю на уроки русского языка для 5-7 классов. Т.е. в 5-6 классе занятий русским языком стало меньше на 3 часа, в 7 – на 1 час в неделю. Этот вопрос беспокоит преподавателей и активно обсуждается на педагогических формах, например, pedsovet.su. Областным управлением предлагается добавить по 1-2 часу за счёт регионального или школьного компонента, но этого оказывается недостаточно для восполнения пробелов в знаниях школьников.

Единый федеральный государственный стандарт образования задает крайне высокий уровень орфографической грамотности: «... В результате изучения русского языка ученик должен соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации» [Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования 2004: 11, 24] Критерии оценки ЕГЭ в отношении этого уровня школьников ожесточаются с каждым годом.

Во-вторых, объективным фактором снижения уровня орфографической грамотности является клиповое мышление современного школьника. Традиционные методики обучения русскому языку утрачивают эффективность. Это связано со спецификой информационно-культурной среды, в которой находится человек XXI века. Так как школа – один из множества институтов, в которых функционирует ребенок, она не может не принять во внимание информационно-коммуникационный бум: нынешний школьник использует сетевое пространство и портативные устройства для внеучебных целей, в силу возрастных особенностей, кажущихся ему более важными: общение со сверстниками, проецирование себя в игровое пространство. Чтобы с этим справиться, необходимо выяснить, как сетевая среда влияет на структуру мышления и разработать методики обучения в уже устоявшейся парадигме школьника – основываясь на ИКТ и «новой» форме сознания. Это доказывает **актуальность** нашего исследования.

Дискретность, рассредоточенность мышления могут быть сведены к минимуму за счет образования неких гештальтов, основанных на чувственном восприятии и аналогиях.

Для индивидуализации способов обучения следует обратиться к понятию индивидуальный латеральный профиль (далее – ИЛП) «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: 17]

Объект исследования: ассоциативная орфография.

Предмет исследования: психолингвистические механизмы усвоения орфографических правил и технологии работы, направленной на диагностику и коррекцию орфографического навыка в отношении двух типов орфограмм: на усвоение алгоритма и на запоминание.

Цель: создание ассоциативных методик, учитывающих ИЛП; проверка эффективности усвоения орфографии школьниками, занимающимися по ассоциативным методикам.

Для реализации цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить специфику ассоциирования в процессе речевой деятельности детей с разными латеральными профилями.
2. Определить психологические основы усвоения орфографии.
3. Выявить факторы, определяющие легкость/сложность усвоения орфограмм учащихся 5 классов.
4. Проанализировать учебники по русскому языку на наличие заданий для того или иного ИЛП.
5. Описать ментальное пространство школьника 5 класса, изучающего русскую орфографию, предварительно смоделировав восприятие орфограмм будущими респондентами.
6. Разработать систему заданий по орфографии для детей с разными ИЛП.
7. Апробировать разработанную систему упражнений.

Гипотеза исследования: ассоциативные методики – средство создания условий для успешного формирования орфографического навыка у школьников пятого класса.

Материалы исследования: опросники, заполненные студентами филологического факультета от 20 до 22 лет; опросники, заполненные учениками пятого класса МАОУ гимназии №99 г. Екатеринбурга.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении теоретической базы, касающейся принципов русской орфографии; механизмов ассоциативного усвоения правила и его последующей интериоризации.

Практическая значимость работы в возможности применения полученных данных в практике обучения русскому языку.

Новизна исследования состоит во внедрении в деятельность учителя-методиста ассоциативных методик усвоения орфографического навыка и проверка их эффективности.

В ходе выполнения работы нами были задействованы следующие общенаучные и психолингвистические **методы и методики**:

1. Метод анализа, позволяющий разложить изучаемый материал на составные части и рассмотреть его отдельные элементы.
2. Метод классификации при работе с блоком теории.
3. Методика классификации И. П. Павлова при тестировании респондентов на межполушарную асимметрию.
4. Свободный ассоциативный эксперимент при тестировании респондентов на межполушарную асимметрию.
5. Методика преобразования вербальной информации в визуальную и обратно при тестировании респондентов на межполушарную асимметрию.
6. Методика выбора одного ряда характеристик из нескольких предложенных при тестировании респондентов на ведущую модальность восприятия.
7. Методика преобразования вербальной информации в визуальную и обратно при тестировании респондентов на ведущую модальность восприятия.
8. Методика «Живое имя» при тестировании респондентов на ведущую модальность восприятия.

Тезаурус:

Ассоциативные словари – новый тип справочных изданий. Справочным изданием называют издание, содержащее краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания, не предназначенное для сплошного чтения. По характеру информации они являются языковыми, т.к. описывают лексико-

семантическую структуру языка, отражая реальное бытие слова в языке и речи, отражая развитие молодой отрасли науки – психолингвистики (материалом ассоциативных словарей являются результаты психолингвистических экспериментов). Ассоциативные словари, как и все лингвистические словари, служат целям представления психологической реальности языковых единиц. Объектом описания ассоциативных словарей является слово.

Ассоциация – это связь между несколькими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном опыте [Фрумкина, 2008: 142].

Законы фоносемантики – создание звуковых образов посредством звукоподражания [Горелов, Седов, 2001: 341].

Клиповое мышление (от англ. clip – обрезок, обрывок) – способ подачи, восприятия и обработки информации, обладающий следующими чертами: отрывочность, несвязность, отсутствие доказательности, преобладание суггестивной яркости над смыслом. Люди, для которых клиповое мышление стало привычным и преобладающим, становятся неспособными к сосредоточенному восприятию системной информации, к строгому и доказательному мышлению [Сагатовский, 2011: 4].

Модальность восприятия – способ или канал восприятия информации, формальный признак восприятия [Бандурка, 2012: 47].

НАЭ – разновидность ассоциативного эксперимента, при котором испытуемому предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса [Белянин, 2003: 158].

Орфография (от греч. orthos — прямой, правильный + grapho — пишу, правописание) система правил:

1. О написании слов и их значимых частей.
2. О слитных, дефисных и отдельных написаниях слов.
3. Об употреблении прописных и строчных букв.
4. О переносе слов с одной строки на другую. Морфологический принцип правописания [Розенталь, 1976: 690].

Орфограмма (от греч. orthos — прямой, правильный + gramma — запись) написание, соответствующее правилам орфографии, требующее применения этих правил [Розенталь, 1976: 690].

Орфографическая зоркость – способность, умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения упражнений, комментирования, диктантов, списывания с разбором и т. п. при успешном обучении орфографическая зоркость автоматизируется и может расцениваться как навык. [Львов 1990: 207].

Орфоэпический словарь – это словарь, содержащий слова в их нормативном литературном произношении [Розенталь, 1976: 690].

САЭ – разновидность ассоциативного эксперимента, при котором испытуемым не ставится никаких ограничений на реакции [Белянин, 2003: 149].

Полиmodalное обучение – система методик, основанных на знании и умелом использовании особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга. Оно открывает доступ к скрытым ресурсам, расширяет педагогические возможности [Троицкая, 2015: 150].

Слово – основная структурно-семантическая единица языка, которая служит для именованья предметов, явлений и свойств [Белянин, 2003: 16].

Эксперимент – та часть исследования, которая заключается в том, что исследователь осуществляет манипулирование переменными и наблюдает эффекты, производимые этим воздействием на другие переменные [Кэмпбэлл, 1996: 360].

Апробация исследования

Конференции:

1. Актуальные проблемы филологии 28 апреля 2016 года. Доклад «Ассоциативный орфографический словарь в практике обучения русскому

- языку». Публикация: сборник «LINGUISTICAJUVENIS» №18 (2016 год) 16-21 с.
2. Актуальные проблемы филологии 27 апреля 2017 года. Доклад «Усвоение орфографии детьми с разными латеральными профилями». Публикация: сборник «LINGUISTICAJUVENIS» №19 (2017 год) 15-24 с.
 3. Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей 10 ноября 2018 года. Доклад «Экспериментальное исследование идей ассоциативной орфографии».

Практика:

1. 10 апреля – 5 мая 2018 года – проведение занятий с применением психолингвистических технологий у учеников пятого класса МАОУ гимназии №99 г. Екатеринбурга.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лексема «клип» тематически сопряжена с принципами организации мультимедийных роликов, в которых можно наблюдать слабо связанные между собой видеофрагменты. Аналогичным образом строится и клиповое мышление: современный человек воспринимает инфопоток, как череду несвязных образов.

То есть, клиповое мышление — это процесс восприятия информации без учета связей между отражаемыми элементами. Для него характерны фрагментарность, алогичность, одновременность восприятия нескольких компонентов сообщения, крайне высокая скорость переключения между фрагментами информации. Как следствие – отсутствие у субъекта целостной картины окружающей его действительности.

Недостаток клипа – отсутствие контекста.

1.1. Клиповое и системное мышление

Учителю практику и нам, как методистам, необходимо понимать важность безоценочной позиции к клиповому мышлению. Прежде всего, нужно усвоить, что клиповое сознание – феномен, данность, пласт, на котором предстоит работать, а не который предстоит развернуть назад в сторону былого системного.

Стоит подчеркнуть плюсы клипового восприятия и конвертации информации, которые создают необходимость появления и развития психолингвистических технологий. Усиленное развитие навыка быстрого переключения за счет длительного сосредоточения на фрагментах приводит, как правило, к возбуждению эмоций и чувств человека. В культурной среде появляется

необходимость расчленения информации на прагматические разнотильные фрагменты, регистр которых зависит от контекста взаимодействия.

Таким образом, клиповость, с одной стороны, разрушает однородность содержания информационного поля, с другой стороны, активизирует эмоции и чувства человека.

Из этого следует, что система имеет возможность усвоения только тогда, когда она отражена на эмоциональном уровне. Мы сталкиваемся с субъективным фактором обращения к ассоциативной орфографии – индивидуальные особенности ученика.

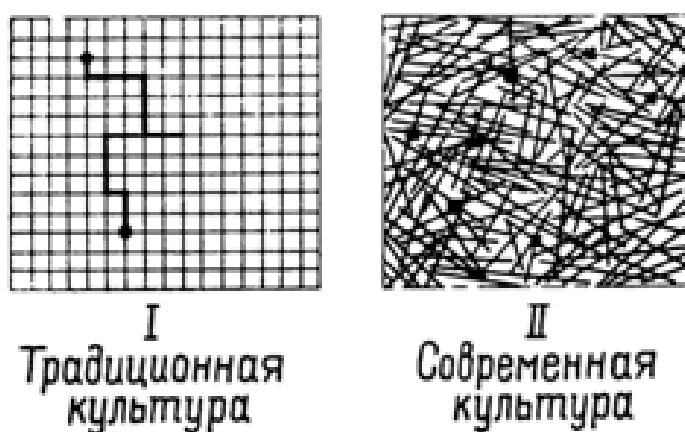


Рис. из книги А.Моля «Социодинамика культуры»

Школьнику сложно усваивать орфограммы без ассоциативных связей между ними и без понимания закономерности письма, ему не достаточно предъявления правила в качестве стимула, чтобы реакцией стало успешное его применение на практике.

При определении путей усвоения орфографии центральную роль играют принципы самой орфографии, основополагающие ее атрибуты, механизмы усвоения орфограмм, эффективность приемов «предъявления» орфограмм для дальнейшей работы по автоматизации орфографических навыков.

В данной работе будут рассматриваться орфограммы, связанные с гласными в корне слова: проверяемыми и непроверяемыми.

Исследование ассоциативной орфографии для конкретного вида орфограмм может стать аналогом для изучения других видов, что позволит расширить приемы нетрадиционного подхода к усвоению с учетом всех модальностей.

«Полиmodalное обучение – система методик, основанных на знании и умелом использовании особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга» [Игнатова, 2008: 16]. Полиmodalное обучение, как одна из современных технологий, предполагает создание среды для улучшения навыков, указанных в образовательном стандарте. В данной работе полиmodalные методики будут апробированы.

1.2. Принципы русской орфографии

Разделы орфографии представлены системой правил, базирующихся на объясняющих их принципах русской орфографии.

Принципы орфографии – это основания для выбора верного написания слов/морфем из вариантов, предоставленных графикой; обобщение правил. Каждая из групп правил базируется на определенном принципе. Эти группы являются приложением принципа к языковой действительности, языковым фактам. Принципы русской орфографии необходимы для того, чтобы достигалась основная ее цель, а именно, единообразие написания слов.

Относительно принципов русской орфографии нет согласия среди ученых-лингвистов. Их количество разнится в работах разных лингвистов от двух до шести, в зависимости от критерия, лежащего в основе классификации, важного для того или иного ученого. Кроме того, значение термина «принцип» в отношении орфографии окончательно не определено, так как

нет единого мнения по поводу того, включать ли в него психологические закономерности процесса письма.

В. Ф. Иванова пишет, что это «с одной стороны, определенные закономерности, лежащие в основе той или иной орфографической системы, с другой – принцип описания этой системы», тем самым подчеркивая двусторонность этого понятия [Иванова, Осипов 1996: 69].

Мы считаем, что это уточнение крайне существенно, поскольку развитие описания принципов орфографии происходит в зависимости от направления лингвистической теории. А она, в свою очередь, движется к максимальной антропоцентричности, учитывает направление языкового мышления.

«Вариативно на письме могут быть обозначены фонемы, находящиеся в слабых позициях. Слабая позиция – это позиция, в которой не используется фонемное противопоставление, имеющее место в сопоставимо сильной позиции. Таким образом, в слабой позиции употребляются не все фонемы из числа чередующихся. Так, в позиционных чередованиях фонем в пределах одной морфемы чередуются ударная фонема <о> с безударной <a>, звонкая фонема <з> с глухой <с>. Фонемы, находящиеся в слабых позициях, могут быть обозначены по-разному, но выбор букв для их обозначения ограничен определенными рамками руководящих идей или орфографических принципов. Итак, орфографические принципы – это руководящие идеи выбора букв там, где звук может быть обозначен вариативно» [Иванова, 1982: 175].

Исходя из принципов орфографии, разные типы орфограмм подводятся под действие морфологического (фонематического), фонетического, традиционного, смыслового (дифференцирующего) и других принципов.

Наибольшее количество орфографических принципов сформулировал А.А. Реформатский, объединив их попарно:

1. Этимологический и традиционный.
2. Фонематический и фонетический.
3. Морфологический и символический.

Сущность фонематического принципа состоит в том, что каждая фонема выражается той же самой графемой вне зависимости от своей позиции. Фонетический принцип заключается в том, что буквами выражаются только реально произносимые звуки. Следовательно, в сильных позициях фонетическое и фонематическое написание совпадают, а в слабых различны.

Третий и четвертый принципы орфографии – этимологический и традиционно-исторический обращают пишущего к истории языка. Написание слова зависит от его этимологии (в первом случае) или же от закрепившейся в определенный исторический период традиции написания. Пример использования традиционно-исторического принципа: слово «помощник» в церковнославянском языке писалось через «щ», его мы используем, не изменяя, в то время как при фонематическом написании оно выглядело бы как «помошник», кроме того это слово происходит от русского «помочь» (следовательно, написание через «ч» было бы при соблюдении этимологического написания).

Пятый и шестой принципы - морфологический и символический. Морфологическое написание минует фонетику, опираясь на грамматику. Например, слово «тушь» мы пишем с «ь», чтобы показать, что это Зл., ж.р., тогда как фонетически мягкий знак здесь не находит своего функционала. Символическое написание вступает в силу в случаях неразграничения функциональных омонимов: например, поджог (сущ.) и поджёг (глагол).

Л.В. Щерба отмечал четыре принципа:

1. Фонетический,
2. Исторический.
3. Этимологический (словопроизводственный, морфологический).
4. Идеографический [Щерба, 1957: 45-49].

Фонетический принцип заключается в единообразии написания и звучания, т.е. прямой связи звук – буква, дополнительные критерии не учитываются.

«Фонетический принцип - это такой принцип обозначения фонем, когда фонемы слабых позиций, с которыми чередуются фонемы сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам слабых позиций на основе прямой связи "фонема - адекватная ей буква"» [Щерба, 1957: 46].

Словопроизводственный принцип подразумевает единообразное написание одних и тех же морфем. Акцент на словопроизводственной стороне морфологических написаний был сделан еще М. В. Ломоносовым в «Российской грамматике» (§ 112), когда он утверждал, что «в правописании наблюдать надлежит... чтобы не закрылись совсем следы произвождения и сложения речений».

Морфологические написания сложились исторически, поэтому в данной классификации термины «этимологический» и «словопроизводственный» имеют синонимичное значение. Некоторые ученые такие, как В.А. Богородицкий, Л.Р. Зингер используют также термин «принцип аналогий».

Следующий принцип – исторический. Аналогично предыдущей классификации, учитывается конвенция, закрепление буквенного облика за определенным значением в некоторый исторический период.

Четвертым принципом является идеографический. Графические знаки в нем выражают собственно грамматическое значение.

В.Ф. Иванова называет фонетический принцип антагонистом морфологического принципа: «Орфограммы, пишущиеся по фонетическому принципу, могут, если это будет сочтено целесообразным, писаться по морфологическому принципу: именно поэтому их принято считать нарушениями морфологического принципа» [Иванова, 1982: 120].

Многообразие принципов русской орфографии объясняется особенностями фонетического и грамматического строя русского языка, взаимодейст-

вием его с другими языками: славянскими и неславянскими. Наибольший интерес для нашей работы будут представлять традиционный и морфологический принципы, так как традиционное написание связано с блоком орфограмм на запоминание, а морфологическое написание характерно для тех слов, написание которых проверяется по правилу-алгоритму.

1.3. Разделы русской орфографии и их связь с принципами русской орфографии

Русская орфография включает в себя 4 раздела: изображение звуков буквами; употребление больших и строчных букв; дефисные, слитные и раздельные написания; перенос слов.

Наиболее важным и первым при изучении орфографии в школе является раздел «изображение звуков буквами». На этом этапе школьники имеют дело с фонемным написанием.

Для нашей работы также важен морфологический принцип, т. к. именно он регламентирует написание проверяемой гласной в корне, а это одна из самых частотных ошибок в 5-х классах, что будет доказано в 3-ей главе, в ходе эксперимента.

Иногда эти два принципа объединяют в морфолого-фонематический, т. к. оба они базируются на том, что в слабой позиции в одной и той же морфеме пишется та же фонема, которая пишется в этой морфеме в сильной позиции: очаровательный – чары. Написание корня проверяется постановкой ошибкоопасной фонемы в сильную позицию.

Также первый раздел основывается на фонетическом принципе. Необходимо сопоставлять звук с его фонетической дистрибуцией. Сообразно произношению пишутся приставки с-/з-, рас-/раз-, роз-/рос- и т.п.

Что касается орфограмм на запоминание, то принципиальное значение имеет традиционный принцип русской орфографии.

Пересмотр подходов в изучении орфографии в сторону дифференциации.

В результате лингвистических исследований были намечены три основных принципа русской орфографии: фонетический, этимологический (=морфологический) и традиционный (=исторический). Наиболее часто фонетический принцип толкуют как единообразие графического написания и орфоэпического произношения, точнее зависимости орфографии от произношения. Слова, чаще иностранного происхождения, не имеющие грамматических аналогов в широком употреблении, подчинены традиционному принципу и изучаются в блоке непроверяемых орфограмм. Слова, в которых морфемы, пишущиеся вне зависимости от произношения, единообразно, подчиняются морфологическому принципу.

«В соответствии с различной языковой природой этих трех видов орфограмм методистами рекомендовались различные методы их изучения: фонетическая орфография требовала изучения методами, основывающимися на слуховом и речедвигательном анализе слов, традиционная – на зрительно-двигательном запоминании, а морфологическая – на изучении грамматических правил» [Богоявленский 1996: 198].

Глава 2. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

Орфографический навык считается одним из видов интеллектуальных навыков, формируется на базе умственных действий. Данный навык является продуктом развития устной речи, воплощаясь и в письменном выражении. Автоматизация и последующая интериоризация орфографического навыка коррелирует со знанием грамматики, т.к. она устанавливает закономерности правописания в русском языке. В данной главе раскрываются психологические механизмы, принципиально важные для того, чтобы делать акценты на тех или иных методических действиях в ходе практической работы по обучению орфографии.

2.1. Ассоциативная природа усвоения орфографических норм

С психологической точки зрения процесс автоматизации любого частного действия, в нашем случае – написания проверяемой гласной в корне, выглядит следующим образом: изначально внимание человека сосредоточено на конечной цели выполняемого действия, она всегда в поле отражения. Зачастую это может даже отвлекать на определенных этапах работы. Цель, в нашем случае – верное написание слова, не является постоянно отражаемой только после автоматизации навыка. В этом случае слово становится только средством выражения мысли, цель же трансформируется в создание текста, передачу определенного сообщения и пр.

Г.С. Сухобская выделяет три этапа усвоения орфографического навыка, основываясь на положении П.Я.Гальперина о поэтапном формировании умственного действия [Сухобская, 2006: 68]:

«Первый этап: учащиеся через систему суждений и умозаключений овладевают развернутым рассуждением, усваивают грамматические признаки орфограммы, способы ее определения в конкретных языковых фактах. На данном этапе производится морфологический анализ слова, отнесение орфограммы к группе орфограмм, контролируемых данным правилом правописания. После распространения характерных признаков данной группы орфограмм на искомую, осуществляется ее верное написание. Объясняет такую развернутую форму актуализации приобретенных знаний потребность в теоретическом обосновании своих действий. Школьник имеет дело с абсолютно не автоматизированным действием, всегда держит в сознании конечную цель, еще не закреплено знание, которое накладывается на указанное в упражнении слово.

На втором этапе обращение к правилу сворачивается до схематичного. В сознании формируется алгоритм проверки. Увеличивается скорость выполнения заданий, так как теоретическое обоснование больше не необходимо каждый раз воспроизводить, встречаясь с орфографической задачей. Происходит девербализация действия, постепенно на этом этапе вырабатывается некий стереотип выполнения задания.

Третий этап: у детей отпадает необходимость в наглядных "подкреплениях" действия по определению искомой орфограммы. Отдельные звенья объединяются в целостное орфографическое действие, легче происходит переход от одного звена к другому, образуется прямая ассоциация между исполнительной частью первого звена и обосновывающей другого. Сворачивается обосновывающая часть рассуждения, что проявляется в сокращении действия во времени и в дальнейшей девербализации рассуждений. С изменением же задания мышление возвращается к ранним развернутым формам (при сложных случаях правописания/ при объяснении, почему слово пишется именно так)».

Мы наблюдаем ассоциативную природу навыка правописания. На первом этапе работа с орфограммой – это система сознательных действий. Дей-

ствие переходит в операцию по Н. Леонтьеву: «Всякая... операция, есть результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его "технизации"» [Леонтьев, 1996: 184]. Леонтьев употребляет термин «технизация», имея в виду «стирание» сознательности при выполнении действия, но возможность ее возврата при определенных условиях. Интериоризация навыка является длительным процессом и зависит от длины алгоритма выполнения задания, т.е. от сложности усваиваемого правила. Кроме того, имеет значение первичная и последующая интенция учащегося, готовность к усвоению. Автоматизация орфографического навыка, как правило, становится частью навыков школьника только после 7 класса, по данным учителей-практиков.

Д.Н.Богоявленский выделяет ступени автоматизации сознательных действий:

1. Постепенное уменьшение осознаваемости своих действий, то есть ступени на пути к отсутствию сознательного отражения цели, не фоново, а, возможно, даже отвлекающе;
2. Свертывание умственных операций за счет обосновывающей части рассуждения, позже - оперативных суждений, т.е. формирование умения действовать по свернутой схеме – алгоритму, не включая во внутреннюю речь проговаривание теоретической основы для выбора верного написания;
3. Объединение и обобщение частных действий в более простые, расширение применения, намечается выработка схемы. На данном этапе происходит интериоризация, так как ученик теперь может применять знания на другом языковом материале, мысленно распознавая тот или иной тип орфограммы, но уже не отражая каждый из этапов мыслительной деятельности.
4. Усовершенствование приемов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач. Этот

этап позволяет школьнику выполнять более сложные задачи, связанные с текстом, так как создание целостного текста он теперь уже сможет видеть основной целью. Проверка средств для создания текста, т.е. лексем с ошибкоопасными местами, будет производиться школьником автоматически.

5. Современная психология рассматривает формирование орфографических навыков как образование временных связей или ассоциаций.

С.Ф. Жуйков выделяет уровни ассоциаций [Жуйков, 2012: 21]:

1. «Ассоциации первого уровня – те, которые формируются до изучения правила», т.е. связанные с пресуппозициями относительно слова или блока слов.
2. «Ассоциации второго уровня – связанные с воспроизведением правил» – ассоциации, которые формируются в период отработки правила на начальных этапах его применения.
3. «Ассоциации третьего уровня – основанные на применении правил на письме и автоматизации применения правила. Именно ассоциации третьего уровня формируют сознательное отношение к нему» – ассоциации, возникающие в период работы с почти автоматизированным правилом.

Представим усвоение навыка правописания безударной гласной в корне слова и смоделируем его согласно этой концепции. Как и любое другое умственное действие, это ассоциативная цепь, звеньями которой являются слуховое и зрительное восприятия слова, осмысление и дифференциация его

лексического и грамматического значений, определение морфемного состава слова и письменной реакции в виде написания слова.

Итак, с психологической точки зрения автоматизация и интериоризация орфографического навыка «производится через соотнесение между собой фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний, поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций»[Жуйков, 2012: 24].

2.2. Факторы, определяющие усвоение орфографических норм

Мы считаем, что школьник успешно усвоил орфографическое правило в том случае, если соблюдаются следующие условия:

1. Знание правила (точная формулировка / умение грамотно перифразировать.
2. Умение применять теоретическое знание на разного рода языковом материале.
3. Школьник работает с упражнениями разного уровня сложности, и не теряется этап «разворачивания» правила при технизации работы с конкретной орфограммой.

Второй пункт (который, как показывает практика, является самым сложным для современного школьника) является синтетическим процессом, а именно состоит из следующих операций: Этот сложный аналитико-синтетический процесс включает следующие общие операции:

1. Расчленение общей орфографической задачи на ряд частных задач.
2. Решение задач в определенной последовательности.

3. Опору на прежний учебный и житейский опыт учащихся при решении орфографических задач, активное включение мнемических процессов.
4. Изменение и направление умственной деятельности благодаря включению аналитико-синтетических процессов, процессов абстракции, обобщения и умозаключения.

Таким образом, усвоение орфографического навыка имеет ассоциативную природу и является сложным многоуровневым процессом.

На ассоциативную природу связей слов в сознании человека указывал Н.В. Крушевский. Ключевые виды ассоциации: ассоциация по сходству и ассоциация по смежности - определяют положение слов в системе языка: «...слово износить возбуждает слова платье, обувь, слово внести - деньги, нанести — оскорбление, одерлсать — победу, точно так же возбуждают друг друга такие слова, как собака и лаять, лошадь и ржать и прочее. Такая способность слов возбуждать друг друга основана на психологическом законе ассоциации по смежности: мы привыкаем употреблять данное слово чаще с одним, нежели с другим словом» [Крушевский, 1883: 385].

Было проведено множество экспериментов, подтверждающих положительное влияние сформированных ассоциаций на запоминание информации. В результате обработки этих методик были сделаны следующие выводы:

1. Слова, связанные с другими словами парадигматически, синтагматически или тематически, более успешно сохраняются как в оперативной, так и в долговременной памяти, чем изолированные.
2. Основанием для воспроизведения слов, а также для установления ассоциативных связей между словами, могут служить принадлежность слова к определенному классу слов (например, частеречная принадлежность), его звуковая или графическая форма, значение слова или какой-либо компонент значения, важная сема.

3. В процессе воспроизведения слова активизируются различные принципы группировки слов по ассоциативным признакам, т.е. респондент воспринимает несколько оснований для классификации и выбирается наиболее актуальный с учетом контекста.
4. Связи слов по значению играют большую роль, нежели смежные по форме.

«...Каждое слово возбуждает целую сложную систему связей, являясь центром целой семантической сети, актуализирует определенные «семантические поля», которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова» [Лурия, 1979: 91].

«Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что при употреблении слова возбуждается не только физиологическая основа нужного слова, но и ряд категориальных полей, в которые входит это слово. Отсюда делается вывод о том, что принадлежность слова к различным семантическим, грамматическим и другим категориям является физиологической реальностью и составляет основу словоупотребления» [Рогова, Гурвич, 1969: 37]

Широта и прочность ассоциативных связей формируется у школьника на протяжении всего периода обучения и вне него. Иногда эти ассоциации формируются стихийно. Современные технологии предполагают активизацию ассоциативно-вербальной сети с целью при необходимости «доставать» из нее нужные элементы. Создание у учащихся «всех тех условно - рефлекторных связей, которые ассоциируются с данным словом у русского» [Костомаров, 1958: 39] – одна из задач словарной работы в школе. В связи с этим ассоциативный принцип организации учебного языкового материала выдвигается в качестве ведущего. Он составляет психологическую основу усвоения языковой системы.

2.3. Психолингвистические основы методики обучения орфографии

Для индивидуализации способов обучения следует обратиться к понятию индивидуальный латеральный профиль (далее – ИЛП). «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: 17].

Итак, целью данного этапа работы является выявление специфики усвоения орфографии детьми с разными латеральными профилями на примере анализа орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова».

Для достижения цели мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить специфику ассоциирования в процессе речевой деятельности детей с разными латеральными профилями.
2. Выявить факторы, определяющие легкость/сложность усвоения орфограмм учащихся 5 классов.
3. Установить корреляцию между способом предъявления орфограммы и сложностью ее усвоения.
4. Проанализировать учебники по русскому языку на наличие заданий для того или иного ИЛП;
5. Разработать систему заданий по орфографии для детей с разными ИЛП.

Исследователи для разных целей используют разные классификации ИЛП. Для нашего исследования достаточно рассмотрения шести ИЛП, которые формируются из двух составляющих: межполушарная асимметрия и ведущая модальность восприятия: правополушарные кинестетики, аудиалы, визуалы; левополушарные кинестетики, аудиалы, визуалы.

Данные об объективной реальности человек получает с помощью разных органов чувств, т.е. картина мира человека формируется из тактильных,

слуховых, вкусовых, зрительных, обонятельных ощущений. Синтез этих ощущений формирует чувственный образ, многократное возникновение которого позволяет появиться и закрепиться обобщенному представлению.

1. «Визуалы – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью органов зрения» [Коновалова, 2015: 20].
2. «Аудиалы – люди, в основном получающие информацию с помощью органов слуха» [Коновалова, 2015: 20].
3. «Кинестетики – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью эмоционально-тактильных анализаторов» [Коновалова, 2015: 20].

Кроме того, «с особенностями восприятия связана функциональная асимметрия мозга – одна из важнейших закономерностей организации головного мозга, реализующаяся практически во всех его функциях, и, конечно, в мышлении и речи» [Сахарный, 1989: 147].

Правое полушарие характеризуется целостностью восприятия (гештальт), симультанностью, возможностью трактовать метафоричные смыслы и подтексты. Оно отвечает за считывание ритмико-мелодических структур речи, эмоциональной окраски, в т.ч. – в интонировании. Левое служит для решения операций с последовательностями, характеризуется сукцессивностью, аналитичностью, вниманием к деталям. Л. В. Сахарный сделал вывод о существовании в нашем мозгу двух грамматик – левополушарной и правополушарной. Каждое полушарие обеспечивает свою стратегию в руководстве вербальной деятельностью. Главное различие: левое полушарие отвечает за абстрактно-логический анализ поступающей информации. Анализ, синтез, классификация – все эти операции доступны левому полушарию. Правому полушарию легче работать с целостным пластом информации, оно позволяет опираться на клише, контекст, считывает идиоматические выражения, метафоры, подтексты.

2.4. Предпрактический этап. Анализ существующего методического материала

Все сказанное выше определяет важность обращения к школьным учебникам. Целью этого является определение учета/неучета ИЛП в предлагаемых заданиях.

В традиционных учебниках мы наблюдаем ориентацию на левополушарных визуалов, что пытаются исправить методисты, так как ведущая модальность восприятия в начальном и среднем звене сейчас – преимущественно кинестетическая, а правое полушарие все чаще становится доминирующим.

В учебнике Л.М. Рыбченковой, к примеру, большинство заданий для учеников ориентированы на эмоциональное визуальное восприятие, что дает основание полагать, что внимание к латеральному профилю правополушарных всё-таки усилено. Однако задания, по-прежнему, содержательно остаются преимущественно для левого полушария – классификация, группировка, выделение существенных признаков. Не хватает заданий для кинестетиков непосредственно по орфографии. Задания, которые ученик может решить с помощью эмоционального вовлечения, например, - это включенные в основной параграф задания по тексту, развитию речи.

К примеру, вот что мы наблюдаем при анализе одного из учебников.

Анализ учебника «Русский язык. 5 класс под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта, М., 2002

Тема «безударные проверяемые гласные в корне» представлена в пар.8 «Орфограммы в корнях слов. Правила обозначения буквами гласных звуков» (с. 17-20)

Упр. 40

«Кто быстрее, лучше? Найди слова с безударными гласными в корне и запишите их в два столбика: 1) с проверяемыми гласными; 2) с непроверяемыми гласными».

1. «Возвращаться из леса, купить лимоны, день уменьшается, взглянуть на друга, далекие каникулы, морковные котлеты, дождливый день, гроздь рябины, светящийся шар, высокий человек, робкий заяц, зеленеющий луг».

2. «Увл..кательная прогулка, уд..вительный ч..еловек, зам..чательный препод..ватель, зн..менитый ун..верситет, выр..зительная и(л,лл)юстрация, непре..одолимое пр..пятствие».

Для левополушарных кинестетов: интеллектуальные операции классификации, вычленения из текста.

Упр. 41

1. «Опираясь на указанный способ подбора однокоренных слов, обоснуйте верность написания проверяемых гласных корней, выписав из стихотворения А.Фета «Осенняя роза» 5-7 соответствующих слов (тяжелый – много тяжести)»

«Осыпал лес свои вершины,
Сад обнажил свое чело,
Дохнул сентябрь, и георгины
Дыханьем ночи обожгло.
Но в дуновении мороза
Между погибшими одна,
Лишь ты одна, царица роза,
Благоуханна и пышна.
Назло жестоким испытаньям
И злобе гаснущего дня
Ты очертаньем и дыханьем
Весною веешь на меня».

2. «Найдите в словаре толкование слова чело. Как вы понимаете значение второй строки в целом, а также третьей и четвертой?»

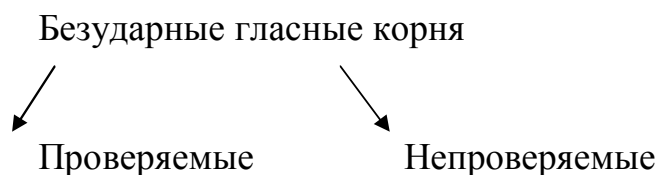
3. «Выразительно прочитайте стихотворение. Чтобы не ошибиться, обратите внимание на ударение в ряде слов. Спишите без ошибок, проговаривая слово, как оно записано, по слогам и обращая внимание на знаки препинания».

4. «Подчеркните слова с непроверяемыми гласными в корне».

Для правополушарных, полимодальное: прочитать – аудиалика, подчеркнуть – кинестетика, списать – кинестетика, визуалика. Восприятие целого текста как гештальта – работа правого полушария.

Упр. 42

«Запишите схему и распределите примеры на две группы. Подчеркните орфограммы гласных».



«Бананы, апельсины, картофель, капуста, издалека, вблизи, бинокль, перила, мириться, показаться, мандарины, развеяться, деревянный, разгадать, водянистый, языковой, человеческий, отличиться, течение».

Для левополушарных визуалов, кинестетиков: операция классификации, представление информации наглядно (визуалика), подчеркивание орфограммы (кинестетика).

Упр. 43

1. «Прочитайте. Определите основную мысль текста».

«Мы говорим так же естественно, как едим, ходим, спим... И, как правило, не задумываемся над тем, что «естественность» нашей речи – только видимость. Человеческий язык не является чем-то врожденным: нас обучили ему, обучило то общество, в котором мы живем». (А. Кондратов)

2. «Объясните написание слова врожденный через однокоренное».

3. «Выпишите 6 слов с безударными гласными в корне, буквы гласных подчеркните, корень обозначьте».

4. «Запишите последнее предложение. Как вы понимаете смысл этого высказывания?»

Для левополушарных/правополушарных визуалов/кинестетиков: работа с целостным текстом – правое полушарие, з. З – операция вычленения нужной орфограммы – левое. Подчеркивание в тексте – кинестетика, обозначение корней – кинестетика, визуалика.

Упр. 44

1. «Прочитайте, соблюдая паузы и выделяя голосом важные для понимания текста слова». Для правополушарных аудиалов.

«С давних пор человек стал задумываться над тем, что же представляет собой язык, как он устроен, чем отличается его родной язык от языков других народов, чем отличается язык людей от сигнальных криков зверей, чем отличается наш разговорный язык от других средств связи человеческого общества. Так стала рождаться лингвистика – наука о законах языка». (А. Кондратов)

2. «Спишите, вставляя пропущенные буквы и поясняя, как определялось написание – с помощью проверочного слова или орфографического словаря»? Для левополушарных, задание на воспроизведение алгоритма.

3. «Помогает ли знание состава слова словарь объяснить его написание? (корень – слов, арь – суффикс) Перечислите слова того же корня. В проверочном слове поставьте ударение». Для правополушарных, т.к. задание на аналогию.

Упр. 45

«Ответьте на вопросы так, чтобы получился связный рассказ на тему «Наш язык» (см. тексты упр. 43, 44) Рассказывайте так, как будто вы объясняете что – то незнакомое своим товарищам, родителям».

1. «Язык – врожденное явление или языку мы учимся, живя среди людей?»

2. «Над какими вопросами, связанными с языком, рассуждают люди?»

3. «В каком стиле речи выполнен ваш рассказ: в художественном или научном?»

Для правополушарных кинестетиков, аудиалов. Восприятие целостного текста – ПП, аудиалика+кинестетика – рассказ вслух.

Таким образом, мы не наблюдаем недостаток заданий для правополушарных кинестетиков, но все они – включенные в тему задания по тексту, не касающиеся непосредственно интересующей нас темы. Для составления графика поэтому возьмем только задания, касающиеся непосредственно орфографии. Наибольшее количество заданий в учебнике Разумовской М., Леканта П. по теме «Безударные проверяемые гласные в корне» представлено для левополушарных.

Количественный и качественный анализ учебников для школьников по русскому языку:

1. М. М. Разумовская, П.А. Лекант: 32% заданий – для левополушарных визуалов; по 17 % заданий пришлось на левополушарных кинестетиков, правополушарных кинестетиков и правополушарных аудиалов; 16% заданий предназначены для правополушарных визуалов, 1% - для левополушарных аудиалов.

2. М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская: 41% - для левополушарных визуалов; 35% - для левополушарных аудиалов; 12% - для левополушарных кинестетиков; по 6% - для правополушарных визуалов и кинестетиков; 0% - для правополушарных аудиалов.

3. Л.М. Рыбченкова: 33% - для левополушарных визуалов, 29% - для правополушарных визуалов, 19% - для левополушарных аудиалов, 10% - для правополушарных кинестетиков; 9% - для правополушарных аудиалов; 0% - для левополушарных кинестетиков.

Таким образом, говоря о соотношении ведущих в среднем звене ИЛП и количеством заданий, предлагаемых в учебниках, обнаруживаем недостаток заданий по заданной теме для правополушарных визуалов и кинестетиков.

Следовательно, задачей становится создание такого блока заданий по необходимым нам правилам, который бы был ориентирован на преобладающие в школьной среде ИЛП.

2.5. Анализ ментального пространства школьника 5 класса, изучающего русскую орфографию

Ментальное пространство - это динамическая форма ментального опыта, которая актуализуется в условиях познавательного взаимодействия субъекта с миром. В рамках ментального пространства возможны разного рода мысленные движения и перемещения. По словам В.Ф. Петренко, «подобного рода субъективное пространство отражения можно представить как "дышащее, пульсирующее" образование, размерность которого зависит от характера стоящей перед человеком задачи» [Петренко, 1988: 51].

Цель создания ментального пространства на данном этапе работы состоит в том, чтобы заранее смоделировать восприятие школьника, с которым предстоит практическая работа по усвоению орфографического навыка.

До изучения орфографии в 5ом классе ментальное пространство формируется несколькими способами:

1. Через изучение русского языка в начальной школе.
2. Через усвоение норм правописания в языковой среде.
3. Через восприятие текстов из СМИ.
4. Через восприятие художественных текстов.

Время создания ментального пространства школьника, изучающего орфографию: 1-4 класс, с момента, когда начинает читать и писать. На визу-

альном уровне отражает написание в средствах массовой информации, но не усваивает это на сознательном уровне.

Соотнесение моделируемой реальности с современной действительностью: Человек не мыслит денотатами. В его сознании построены образы слов в соотнесении с референтами. Общим для людей является предстоящая им действительность. Представления же, как отражения действительности, субъективны и не могут быть одинаковыми. Однако, понимание происходит за счет узуальных компонентов.

Образы слов закладываются в сознании частично до академического усвоения в начальной школе, но позже происходит этап вписывания в теоретическую базу тех слов, которые употреблялись в среде ученика. Следующим этапом является расширение словарного запаса не от действительности к теории, а наоборот: слово узнается в процессе академического обучения и встраивается в систему орфографического знания.

Выделение метальных субпространств:

Фонетика и графика:

1. Правила написания мягкого знака в конце слов и после шипящих.
2. Правила написания гласных после буквы "ц" - написание букв "и" и "ы" после буквы "ц"; правила написания букв "о" и "е" после "ц".

Морфемика:

1. Правило написания безударных гласных в корне слова.
2. Правописание корней с чередованием гласных "а - о".
3. Правописание корней с чередованием гласных "е - и".
4. Правописание согласных и гласных в приставках.
5. Правописание приставок «пре» и «при».

Характеристика субъекта ментального пространства: ученик 5 класса, изучающий русский язык с начальной школы. Русский язык для него – родной, среда, в которой он находится – русскоязычные.

Характеристика временной организации:

Язык следует за речью, следовательно, позже может меняться и норма орфографическая. Словари переиздаются, изначально меняется норма акцентуации, что не является предметом изучения орфографии. На более поздних этапах искажения или включения иностранного слова в словообразовательные модели слов русского языка, и написание слова может изменяться.

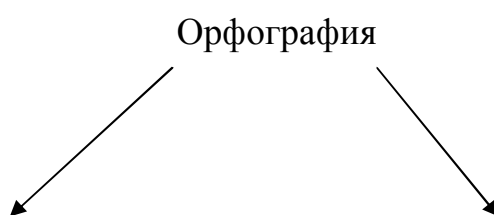
На данном этапе в работе мы опираемся на учебник «Русский Язык. Теория»; В.В.Бабайцева, Л.Д.Чеснокова, ООО «Дрофа», 1999 г., Изд. в 2001 г., Москва. Данная программа русского языка состояла из 3-ех учебников:

1. «Русский язык. Практика».
2. «Русский язык. Теория».
3. «Русский язык. Русская речь».

Анализ особенностей речевой организации:

1. Теоретическая информация – книжный, научный стиль.
2. Языковой материал для практики – художественные тексты русских писателей.
3. Имитация диалоговой формы в «окнах»: «Запомни», «Обрати внимание».
4. Орфография не выделена отдельным блоком, правила по орфографии включены в разделы «Фонетика. Графика» и «Морфемика».
5. Слова для запоминания представлены в «окнах» в любом из параграфов вне зависимости от раздела (словарные слова, слова с непроверяемой орфограммой).

Моделирование структуры ментального пространства:



Орфограмма на усвоение алгоритма Орфограмма на запоминание

1. Определить частеречную принадлежность.
2. Определить морфему.
3. Следовать конкретному правилу.

Ядро (с т.з. частоты употребления): проверяемые орфограммы.

Ядро можно также выделить по частности ошибок с помощью анализа класса: тестирования, диктанта.

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

3.1. Разработка типов упражнений

ИЛТ	Правополушарные	Левополушарные
Визуалы	1. Перед вами группа слов с проверяемыми гласными в корне, составьте с каждым из них предложение так, чтобы оно характеризовало ваш личный опыт. (Предполагается языковой материал)	2. Нарисуйте интеллектуальную карту ¹ , объединив однокоренные слова вокруг проверяемой гласной
Аудиалы	3. Прослушайте текст, выпишите все слова с проверяемыми гласными в корне, подберите проверочные, проговорите слова	4. Прослушайте текст, распределите по таблице в зависимости от той буквы, которая является проверяемой гласной в корне, подберите проверочные слова
Кинестетики	5. Придумайте текст, используя однокоренные слова	6. Составьте слова по карточкам, подстав-

¹Интеллект-карта — это особый вид записи материалов в виде структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы, т.к. визуализируют работу ассоциативно-вербальной сети.

	<p>ренные слова. При необходимости обратитесь к словообразовательному словарю.</p>	<p>ля правильный орфографический вариант: слово необходимо «собрать» из трех карточек: начало слова до ошибкоопасного места, орфограмма, окончание слова.</p>
--	--	---

Типы заданий, которые могут быть использованы в процессе обучения

Задание 1:

1. Ученику выдается блок слов (проверяемой/непроверяемой гласной в корне слова) с верным написанием
2. Предлагается сгруппировать слова по буквам, которые находятся в ошибкоопасных местах
3. Каждую группу слов превратить в словосочетание/ предложение/ стихотворение, подобрать в сети изображение (икт – технологии) или нарисовать самим
4. Все микрогруппы слов превратить в связный текст, подобрать к нему изображение.

Задание 2:

1. Использование готовых презентаций словаря Т. А. Захаровой
2. Составление собственного ассоциативного словаря в течение элективного курса

Задание 3: Работа с толковым словарем при разборе омонимов. Составление ассоциативных полей.

Задание 4: Нарисуйте интеллектуальную карту, объединив однокоренные слова вокруг проверяемой гласной

Задание 5: Составьте слова по карточкам, подставляя правильный орфографический вариант

Задание 6: Придумайте текст, используя однокоренные слова. При необходимости обратитесь к словообразовательному словарю.

Так как данный курс должен быть усвоен в период обучения в начальной школе, то мы имеем право говорить, что работа в пятом классе по этим темам может быть и факультативной, то есть для неуспевающих учеников. На основании этого создано календарно-тематическое планирование элективного курса «Скорая орфографическая помощь».

3.2. Элективный курс для неуспевающих учеников 5 класса «Скорая орфографическая помощь»: календарно-тематическое планирование

Количество часов: 19 часов (1 раз в неделю)

Дальнейшая программа – с учетом промежуточной диагностики, возможно повторение тем, которые не усвоены, разработка заданий других типов.

	Тема занятия	Содержание темы	Отведенное время	Тип занятия
1.	Вводное занятие «Куда закралась проблема?»	<p>Проводится орфографический диктант и теоретико-практические задания по орфографии (объяснение орфограмм) с целью выявления причин неуспеваемости и степени величины пробелов.</p> <p>Пояснение: как это проверить? – Опираемся на те задания, где нужно объяснить орфограмму. Первый вопрос, который интересует учителя – практика – «Увоена ли методика».</p> <p>Если методика усвоена, то проблемы могут</p>	1 ч	Диагностика

		<p>касаться:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Незнания лексического значения слов. 2. Неавтоматизированности навыка проверки орфограммы. 		
2.	«Поймай орфограмму за хвост!»	<p>Учимся находить ошибкоопасные места в словах. Обсуждаем основной принцип русской орфографии (морфологический)</p> <p>Пояснение: необходимо сохранять единообразное написание всех морфем (частей слова: корней, суффиксов и т.д.), несмотря на разницу в их произношении. Крайне важно понять суть функционирования этого принципа: слово складывается из морфем, как дом из отдельных кирпичиков, и в каждой из таких частей заложена определенная информация о его значении (семантика+грамматика).</p>	1 ч	<p>Лекция + практика</p>

3.	«Опять реклама, я уже помню ее наизусть!» Работа над орфограммой «Непроверяемая безударная гласная в корне слова»	Работа со словарными словами. Сочинение рекламных текстов разных типов (с учетом ИЛП ²) с использованием слов с орфограммой. Использование мнемотехник. Работаем над словами, которые являются орфографическим минимумом и, как правило, пишутся в орфографическом словаре в конце учебника.	3 ч	Творческий урок, урок – презентация (2)
4.	«Почему падает дерево?» Работа над орфограммой «Проверяемая безударная гласная в корне слова»	Составление и отработка детьми алгоритма выявления такой орфограммы (для детей, которые не усвоили систему). Составление ментальных карт ³ .	2 ч	Работа в группах

² ИЛП – индивидуальный латеральный профиль. 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: 17]

³ Интеллект-карта (ментальная карта) — это особый вид записи материалов в виде структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы, т. к. визуализируют работу ассоциативно-вербальной сети.

5.	«Корень, я тебя не знаю!»	[для детей, которые не осознают тождественность ЛЗ однокоренных слов] Работа со словами, ЛЗ корня которых неочевидно одинаково. Работа со словарем. Задания с учетом ИЛП.	2 ч	Семинарское занятие
6.	«Не всё то однокоренные слова, что похожи» Ч.1	Обучение разграничению функциональных омонимов, словарная работа. Работа с этимологическим словарем. Компонентный анализ. Пояснение: необходимо объяснить детям феномен распада многозначности.	1 ч	Лекция+практика
7.	«Близнецы? Не думаю!» Ч.1	Тестирование на разграничение функциональных омонимов.	1 ч	Диагностика
8.	«Не всё то однокоренные слова, что похожи» Ч.2	Изучение корней с чередованием. Создание облака тематических ассоциаций. Работа на визуальный канал восприятия.	2 ч	Лекция+практика
9.	«Близнецы? Не думаю!» Ч.2	Тестирование на разграничение однокоренных слов.	1 ч	Диагностика

	маю!» Ч.2	ных слов и слов, в которых корни чередуются.		
10.	«Не дадим дереву упасть?»	Подготовка к самостоятельной работе. Практические упражнения с карточками: изображение – корень слова – необходимая буква – проверочное слово	2 ч	Урок – обобщение
11.	«Следопыт»	Ищем в течение недели ошибкоопасные слова в СМИ, фиксируем, готовимся представить классу	1 ч	Внеклассное занятие – экспедиция.
12.	«Трофеи экспедиции»	Работа по группам с найденными орфограммами	1 ч	Семинар
13.	«Не дадим дереву упасть»	Самостоятельная работа: диктант, тестирование, теоретическая проверка	1 ч	Диагностика

Предназначена для: неуспевающих учеников 5 класса

Программа по содержанию - элективная, по структуре - линейная, по базовым технологиям обучения - развивающая. Программа предполагает формирование языковой, метапредметной и коммуникативной компетенций.

Количество часов: 34 часа (1 раз в неделю в течение года)

Цели элективного курса:

1. Образовательные.
2. Воспитательные.

Программа курса:

Работа над упражнениями по следующим темам:

1. Безударная проверяемая гласная в корне.
2. Безударная непроверяемая гласная в корне.

При необходимости данный курс можно распространять на другие темы, указанные в образовательном стандарте, которые каждый школьник на выходе должен усвоить, но по определенным причинам (которые будут диагностированы на первом этапе электива) не усвоены. Данный курс носит экспериментальный характер. Программа раскрывается на примере двух тем, так как ошибки в данных темах подразумевают неувоенность и/или неавтоматизированность тех правил, которые предполагалось интериоризировать в период обучения в начальной школе.

При работе также можно использовать «Ассоциативный орфографический словарь» Т. Захаровой, в котором представлены фрагменты уроков, в которых используются полимодальные стратегии усвоения орфограмм на запоминание. (См. ПРИЛОЖЕНИЕ)

Работа с непроверяемой гласной в корне слова была дополнена нам следующим методом:

1. Ученику выдается блок слов с непроверяемой гласной в корне слова с верным написанием;
2. Предлагается сгруппировать слова по буквам, которые находятся в ошибкоопасных местах;
3. Каждую группу слов необходимо превратить в словосочетание/ предложение/ стихотворение, подобрать в сети изображение (икт – технологии) или нарисовать самим;
4. Все микрогруппы слов превратить в связный текст, подобрать к нему изображение.

3.3. Экспериментальное исследование по формированию орфографического навыка

Материалы итогового эксперимента:

1. Тестирование на ИЛП – 2 класса.
2. Тестирование на сформированность орфографического навыка – 2 класса.
3. Работа с заданиями – полимодальные и подобранные под ИЛП – 1 класс.
4. Тестирование на сформированность орфографического навыка – 2 класса.

1 этап: тестирование на сформированность орфографического навыка:

1. Сентябрь.
2. Абажур.
3. Автобус.
4. Петух.
5. Медведь.
6. Корова.

7. Молоко.
8. Волшебник.
9. Воскресенье.
10. Комета.
11. Карапуз.
12. Очаровательный.
13. Объединить.
14. Удивительный.
15. Полоскать (бельё).
16. Поласкать (щенка).
17. Развивать (память).
18. Развевать (по ветру).
19. Сумерки.
20. Умолкать.
21. Задевать.
22. Банкир.
23. Бедняк.
24. Белила.

2 этап: тестирование на ИЛП.

ЛЕВО-, ПРАВОПОЛУШАРНОСТЬ

Методика классификации И. П. Павлова (5 класс)

Инструкция для испытуемых: вам предлагается 9 карточек, на каждой из которых написано по одному слову: рыба, птица, коза, крылья, хвост, рога, летать, плавать, бегать. Задание: распределить карточки на три группы так, чтобы в каждой группе было что-то общее.

Возможны 2 варианта классификации:

1. Группы сформированы на основе обобщения понятий по функциональным признакам, выявляются образно-ситуативные связи, на которых «специализируется» правое полушарие:

1. Рыба, хвост, плавать.
2. Птица, крылья, летать.
3. Коза, рога, бегать.

2. Группы сформированы на основе анализа общих существенных признаков. Это свидетельствует об установлении формально-логических связей, за которое «ответственно» левое полушарие:

1. Рыба, птица, коза.
2. Хвост, крылья, рога.
3. Плавать, летать, бегать.

5 «б» класс – 22 человека:

1. 12 человек – правое полушарие (54,5 %).
2. 9 человек – левое полушарие (41 %).
3. 1 человек – амбидекстрия (привел оба варианта классификации) (4,5 %).

5 «а» класс – 20 человек:

1. 11 человек – правое полушарие (55 %).
2. 8 человек – левое полушарие (40 %).
3. 1 человек – не справился с заданием (5 %).

Методика ассоциирования (Свободный ассоциативный эксперимент, 5 класс)

Инструкция для испытуемых: напишите ваши ассоциации к следующим словам: жилище, стакан, голодный, счастье.

Как правило, левополушарная стратегия позволяет респонденту выбирать парадигматические системные ассоциаты. Правое полушарие мозга, пе-

рерабатывающее конкретную информацию, обычно продуцирует синтагматические реакции. Бывает так, что левополушарный респондент дает синтагматическую реакцию, но ее основа – языковая компетенция (стандартные, типичные взаимосвязи лексем), а не сосуществование объектов или явлений реального мира, которое является основой формирования синтагматики правым полушарием.

5 «б» класс – 22 человека:

1. 12 человек – правое полушарие (54,5 %).
2. 9 человек – левое полушарие (41 %).
3. 1 человек – амбидекстрия (привел оба варианта классификации) (4,5 %).

5 «а» класс – 20 человек:

1. 11 человек – правое полушарие (55%).
2. 8 человек – левое полушарие (40%).
3. 1 человек – не справился с заданием (5%).

Методика преобразования вербальной информации в визуальную и обратно (5 класс)

Инструкция для испытуемых: напишите ваши ассоциации к следующим словам: жилище, стакан, голодный, счастье.

Парадигматические реакции преимущественно даются левополушарными детьми, синтагматические – правополушарными. Обращаем внимание на контекст: левополушарные могут давать аналог словарной статьи, правополушарные – описывать тематический контекст.

5 «б» класс – 22 человека:

1. 8 человек – правое полушарие (36%).
2. 12 человек – левое полушарие (55%) .
3. 2 человека – амбидекстрия (9%).

5 «а» класс – 20 человек:

1. 16 человек – правое полушарие (80%).
2. 3 человека – левое полушарие (15%).
3. 1 человек – амбидекстрия (5%).

Методика преобразования вербальной информации в визуальную и обратно (5 класс)

Инструкция для испытуемых: прочитайте фразу и мысленно сфотографируйте картинку: хищник в лесу напал на птицу; кот царапает стену; о стекло в деревенском доме ударились муха; конфеты лежат в картонной коробке

Попробуйте вспомнить и записать в виде названия картинки, которые вами «сфотографированы», можно приводить по несколько названий.

Чем больше условность перифразирования, тем выше способность испытуемого вызывать зрительные образы в ответ на вербальный стимул, что характеризует правополушарную стратегию.

5 «б» класс – 22 человека:

1. 15 человек – правое полушарие (68%).
2. 7 человек – левое полушарие (32%).

5 «а» класс – 20 человек:

1. 12 человек – правое полушарие (60 %).
2. 8 человек – левое полушарие (40 %).

МОДАЛЬНОСТЬ:

1. Выбор одного ряда характеристик из нескольких предложенных (для 5 класса)

Инструкция для испытуемых: выберите только один ряд из числа предложенных вариантов, который Вам больше нравится / кажется более точным / приемлемым для характеристики названного объекта.

Школа

1. Доска, указка, парта.
2. Крики учеников, разговоры на уроке, звонок.
3. Тревога за оценку, рад друзьям, тяжелое задание.

Книга

1. Переплет, яркая обложка, буквица.
2. Шелест листков, аудиокнига, читать вслух.
3. Запах новой книги, перелистывать страницы, увлечься книгой.

Холодильник

1. Белый, высокий, блестит.
2. Гремит, шумит, включается.
3. Аппетит, расставлять еду по полкам, открывать холодильник.

5 «б» класс – 23 человека

1. 16 человек – кинестетики (70%).
2. 3 человека – визуалы (13%).
3. 2 человека – аудиалы (8,5%).
4. 2 человека – не было дано показательных предикатов ведущей модальности (8,5%).

5 «а» класс – 20 человек

1. 12 человек – кинестетики (60%).
2. 3 человека – визуалы (15%).
3. 1 человек – аудиал (5%).
4. 3 человека – не выделилась ведущая модальность (использовали полимодальную стратегию) (15%).

5. 1 человек – не выполнил задание (5%).

2. Методика сочинения без предиката (5 класс)

Инструкция для испытуемых: напишите мини-сочинение на тему «Я люблю». Время ограничено.

5 «б» класс – 23 человека

1.21 человек – кинестетики (91%).

2.1 человек – аудиал-кинестет (4,5%).

3.1 человек – визуал-кинестет(4,5%).

5 «а» класс – 20 человек

1.12 человек – кинестетики (60%).

2.4 человека – визуалы-кинестеты (20%).

3.1 человек – кинестетик – аудиал (5%).

4.2 человека – не выделилась ведущая модальность (использовали поли-модальную стратегию) (10%).

3.Методика «Живое имя» (5 класс)

Инструкция для испытуемых: закройте глаза и представьте белый лист бумаги, на котором большими буквами написано ваше имя.

«Представьте, что буквы стали синими, а теперь – красными, а теперь – зелеными. Пусть остаются зелеными, но лист бумаги вдруг стал розовым, а теперь – желтым. Буквы сначала маленькие, потом больше, больше, растягиваются.

А теперь прислушайтесь: кто-то зовет вас по имени. Угадайте, чей это голос, но никому не говорите. Представьте, что ваше имя кто-то напевает, а вокруг играет музыка. Давайте послушаем!

А сейчас мы потрогаем ваше имя. Какое оно на ощупь? Мягкое? Гладкое? Шероховатое? Теплое? Прохладное? Пушистое? А может быть, оно бывает разным?

Теперь мы будем пробовать ваше имя на вкус. Оно сладкое? А может быть, с кислинкой? Холодное, как мороженое, или теплое, как парное молоко, или обжигает, как горячий чай?

Наше имя может иметь свой цвет, вкус, запах и даже быть каким-то на ощупь».

Откройте глаза. Напишите рассказ о своем имени. О том, что вы видели, слышали и чувствовали.

5 «б» класс – 23 человека

1. 13 человек – кинестетики (57%).
2. 6 человек – кинестетико-визуалы/аудиалы (26%).
3. 1 человек – аудиал (4%).
4. 3 человека – не выделилась ведущая модальность (использовали полимодальную стратегию).

5 «а» класс – 20 человек

1. 17 человек – кинестетики (85%).
2. 2 человека – визуалы (10%).
3. 1 человек – не выполнил задание (5%).
4. 1 человек – не удалось определить ведущую модальность, использована полимодальная стратегия (5%).

Результаты ИЛП см. в приложении 3.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель работы, посвященной изучению нетрадиционной ассоциативной орфографии как инструменту обучения русскому языку, базирующаяся на книге Захаровой «Ассоциативный орфографический словарь с применением информационных технологий. Практикум по русскому языку. 5 класс», была достигнута. Орфография была рассмотрена с учетом достижений современной психолингвистики, определены психологические особенности усвоения правописания, определены виды орфограмм, изучаемых в пятом классе, представлены практические примеры из «Ассоциативного орфографического словаря», разработаны новые примеры с дополнениями. В ходе работы создаются задания, позволяющие школьнику создавать собственные ассоциативные ряды относительно орфограмм, что важно для современной субъект – субъектной педагогики.

В ходе проведения эксперимента гипотеза была полностью подтверждена относительно блока орфограмм, направленных на запоминание. Процент ошибок в классе, занимающемся с применением психолингвистических технологий был значительно снижен. В итоговом тестировании на сформированность орфографического навыка были включены те же самые лексемы, которые изучались в ходе эксперимента в рамках темы «непроверяемая гласная в корне слова». Тема «проверяемая гласная в корне слова» была представлена другими словами, языковым материалом, который не прорабатывался непосредственно в предлагаемых в течение трех недель заданиях. В связи с вневлигвистическими факторами (временная ограниченность эксперимента) не было достигнуто полной интериоризации работы с типом орфограмм на усвоение алгоритма. То есть, частотность ошибок при работе с проверяемой гласной в корне слова снизилась незначительно, что говорит о недостаточной сформированности навыка у школьников.

На данном этапе работы были выявлены ключевые проблемы, на которые следует обращать внимание учителю-практику. Они связаны преимущественно не с усвоением алгоритма, а именно с его интериоризацией, т.е. перенесении общего алгоритма на языковой материал, который был отработан на конкретных упражнениях, но является примером ранее отрабатываемой орфограммы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов/ М.: Сов. Энциклопедия, 1966, 1294с.
2. Бандурка Т. Н. Экспериментальное исследование полиmodalности восприятия у субъектов образовательного процесса/ Иркутский государственный лингвистический университет, 2001, 17-25 с.
3. Баранов М.Т. Русский язык. 6 кл: Учебник для общеобразовательных учреждений. - М.: Просвещение, 2005. - 240 с.
4. Белянин В.П. Психологические аспекты художественного текста/ М.: Изд-во МГУ, 1988, 120 с.
5. Белянин В.П., Психоллингвистика/ М., 2003, 367 с.
6. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп./ М., 1966, 140-201 с.
7. Брыксин В. Г. Клиповое мышление. [Электронный ресурс]. URL: <http://virtualmind.ru/2011/12/01/chunk-mentality/> (дата обращения: 3.09.2017)
8. Выготский Л. С. Проблема сознания/Собр.соч.: в 8 т. / М., 1982. Т.2., 412 с.
9. Выготский Л.С. Проблема сознания/Собр.соч.: в 8 т. / М., 1982. Т.1., 347 с.
10. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психоллингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание/ Издательство Лабиринт, М., 2001, 167 с.
11. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество/ Екатеринбург, 1996, 6 с.
12. Жуйков С. Ф. Психологические основы оптимизации обучения младших школьников родному языку/ М., 1999, 231 с.

13. Залевская А.А. О Комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека /Сервер дистанционного обучения психолингвистике. [Электронный ресурс].URL: www.csa.ru (дата обращения: 17.10.2017)
14. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста/ Тверь: РУП, 1998, 49 с.
15. Захарова Т.А. Ассоциативного орфографического словаря. Практикум по русскому языку. 5 класс серии «Современная школа с электронным приложением»/ М., 2013, 201 с.
16. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи/ М.: Наука, 1961, 54 с.
17. Иванова В.Ф., Осипов Б.И. Принципы орфографии и их педагогическое значение / Русский язык в школе, 1996, № 5, 5 с.
18. Коновалова Н.И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации. // Филологический класс. - 2011. №26. Екатеринбург. – 2011г. с. 20-22.
19. Коновалова Н.И. Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке. Материалы докл. и сообщ. Междунар. научн. конф. Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 130-136.
20. Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности: Учебное пособие. Екатеринбург, 2015. 212с.
21. Коновалова Н.И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 190-201.
22. Крушевский Н. В. Об аналогии и народной этимологии, Русский Филологический Вестник т. II, 1883, 62 с.
23. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности/ М.: Наука, 1986, 159 с.

24. Ладыженская Т.А. Русский язык. 5 кл: Учебник для общеобразовательных учреждений. - М.: Просвещение, 2005. - 303 с.
25. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность/ М., 1969, 34-123 с.
26. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность/ М., 1965, 171-195 с.
27. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: "Смысл", 1999, 148-189 с.
28. Леонтьев А.А. Психолингвистика / М., 1967, 345 с.
29. Леонтьев А.А. Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи / Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике/ М., 1961, 436 с.
30. Леонтьев А.А. Язык и разум человека. М., «Просвещение», 1965. 46с.
31. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]// Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка.// гл. ред. Б.А. Серебренников. М., 1970. С.314-370.
32. Лурия А.Р. Язык и сознание/ Ростов-на-Дону: Феникс, 1998, 416 с.
33. Лурия Язык и сознание/М., 1969, 74-92 с.
34. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. / М.Р. Львов. М.: Просвещение, 1990, 207с.
35. Моль А. Социодинамика культуры/ М., 1999, 312 с.
36. Общая психолингвистика: Хрестоматия. / Сост. К.Ф. Седов/ М.: Лабиринт, 2004, 320 с.
37. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов/ М., 1976 г, 187-188 с.
38. Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Глазков А. В. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 1/ Просвещение, 2013, 130 с.

39. Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Глазков А. В. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 2/ Просвещение, 2013, 141 с.
40. Сагатовский В.Н. Гегельянство и постмодернизм – две крайности в понимании философии / Вестник РХГА. Т. 12.Выпуск 3. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://vasagatovskij.narod.ru>(дата обращения: 19.10.2017)
41. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций/ Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989, 131-145 с.
42. Семеновских Т.В. Клиповое мышление Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Выпуск 5 (24), сентябрь – октябрь 2014, 8 с. [Электронный ресурс]. <http://naukovedenie.ru> (дата обращения: 29.11.2017)
43. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста/ М.: Наука, 1985, 168 с.
44. Троицкая Г.Ю. Значение выявления ведущей репрезентативной системы учащихся для повышения эффективности обучения и подготовки к ЕГЭ/ М., 199 с.
45. Трудные вопросы орфографии / В.Ф. Иванова [и др.]. 2-е изд., перераб./ М.: Просвещение, 1982, 175 с.
46. Учебник Русский язык 5, 6, 7, 8, 9 класс В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. Теория/ М.: Просвещение 2008, 321 с.
47. Фрумкина Р.М. Психолингвистика/ М/, 2001, 29-189 с.
48. Хомский Н. Синтаксические структуры/Новое в лингвистике/ М., 1962, 45-57 с.
49. Шкатова Л., Шульга Т.П., Бурмако С., Сидоренков В.А., Гусев А.Г. Методика обучения орфографии в школе/ М.: Дрофа, 2005, 156-168 с.
50. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957, 89-132 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Примеры презентаций-заданий-мнемотехник из «Ассоциативного словаря» Т.А. Захаровой:


Ребус - (*rebus* в переводе означает «при помощи вещей») - загадка, игра, в которой разгадываемые слова даны в виде рисунков в сочетании с буквами и некоторыми другими знаками.

ПЕ  **Ь=А**

ПЕ
ремень = а } **ПЕРЕМЕНА**

Здесь «прячется» любимое слово школьника!


Меню



волшебник
восемь
воскресенье
комета

Упражнение

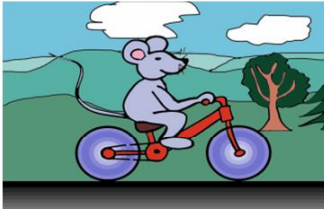
Волшебник **восемь**
воскресений **тайком**
готовил **бал** **комет.**



Меню



ВЕЛОСИПЕД



Весело
кататься на
велосипеде.

МЕНЮ

Мечта

*Моя мечта - быть сильным ветром,
Быть проливным дождём,
Неуловимым лунным светом,
Весенним тёплым днём.*



МЕНЮ

Приложение 2. Создание игрового текста (дополнение методики):

университет повышает наш интеллект



СОЗДАНИЕ ИГРОВОГО ТЕКСТА

- Дети увидели в каталоге традиционную для их классов фантазию - арбуз, потом они перевернули страницу и увидели рекламу университета, они сразу подумали, что он повысит интеллект.
- После учебы дети пошли в палисадник и работали с оптимизмом и энтузиазмом.

Приложение 3. Обработка результатов диагностики на ИЛП:

№ (5А)	Имя	Выбор од-ного ряда характери-стик из не-скольких предложен-ных	Со-чине-ние без пре-дика-та	Живое имя	Методика классифика-ции Павлова	Методика ассоцииро-вания (САЭ)	Методика преоб-разования вер-бальной инфор-мации в визуаль-ную и обратно	Итого модаль-ность	Итого ЛП/ПП
1.	Агиева Ан-на	К	К	К	ПП	ПП	ПП	К	ПП
2.	Афиева Фа-тима	К	К-В	К	ПП	ПП	ЛП	К	ЛП
3.	Бучельни-кова Дарья	К	К	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
4.	Есин Гри-горий	Не выпол-нено	Не вы-пол-	К	Не выполне-но	ПП	ПП	К (?)	ПП

			нено						
5.	Карамышева Валерия	К	К	К	ЛП	ЛП	Не выполнено	К	ЛП
6.	Колпакова Ксения	П/м	К	К	ПП	ПП	ЛП	К	ПП
7.	Куприянов Кирилл	К	П/м	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
8.	Линкер Елизавета	?	?	К	ПП	ПП	ПП	К	ПП
9.	Макар Языков	А	П/м	К	ПП	ПП	ПП	П/м	ПП
10.	Мухутдинова Марина	К	К-В	В	ПП	ПП	ПП	В	ПП
11.	Пенсаков Артем	?	?	К	ПП	ПП	ЛП	К	ПП
12.	Пономарев	В	К	К	ЛП	ПП	ЛП	К	ЛП

	Андрей								
13.	Рыбакина Ксения	В	К-А	К-В	ПП	?	?	К/В	ПП
14.	Семенова Вероника	В	В-К	К	ПП	ПП	ЛП	В	ПП
15.	Семериков Никита	К	К	К	ЛП	ПП	ЛП	К	ЛП
16.	Сулейманов Эмиль	К	К	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
17.	Тверитин Кирилл	П/м	К	П/м	ПП	ЛП	ПП	П/м	ПП
18.	Тулинова Ксюша	?	?	В	ЛП	ПП	ЛП	В	ЛП
19.	Тюрина Александра	К	К	К	ЛП	А	ЛП	К	ЛП
20.	Узенков Глеб	К	К-В	К	ЛП	ЛП	ЛП	К	ЛП
21.	Филиппова	К	К	К	ПП	ПП	ПП	К	ПП

	Елизавета								
22.	Хлестов Егор	К-А	К	К	ПП	ПП	ПП	К	ПП
23.	Шлигель Вита	П/м	К	К	ПП	ЛП	ПП	К	ПП

№ (5А)	Имя	Выбор од-ного ряда характеристик из не-скольких предложен-ных	Со-чине-ние без пре-дика-та	Живое имя	Методика класси-фикации Павлова	Методика ассоциро-вания (САЭ)	Методика преоб-разования вер-бальной инфор-мации в визуаль-ную и обратно	Итого модаль-ность	Итого ЛП/ПП
1.	Борщев-ской Вик-тор	К	К	В-А	ПП	ЛП	ЛП	К	ЛП
2.	Вахрушева	К	А-К	К	ПП	ЛП	ПП	К	ПП

	Дарья								
3.	Гавриленко Леонид	К	П/м	А	ЛП	ЛП	ЛП	П/м	ЛП
4.	Заболтная Ксения	К	К	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
5.	Зайнуров	К	А	К	ПП	ЛП	ЛП	К	ЛП
6.	Зайцева А.	К	К	В-К	ПП	ПП	ПП	К	ПП
7.	Исханова Дана	К	К	К	ЛП	ЛП	ЛП	К	ЛП
8.	Камалди- нова Алина	К	Нет пре- дика- тов	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
9.	Король Глеб	К	К	К-В	ЛП	ЛП	ЛП	К	ЛП
10.	Кохан На- талья	К	К	К-В	ПП	ЛП	ПП	К	ПП

11.	Ладыгина	К	К	К	ПП	ЛП	ЛП	К	ЛП
12.	Миронов Егор	К	В	К	ЛП	ЛП	ЛП	К	ЛП
13.	Новичков Андрей	А	К	П/м	ПП	ПП	ПП	П/м	ПП
14.	Палиабеко- ва				ПП	ПП	ПП		ПП
15.	Панина				ПП	ПП	ПП		ПП
16.	Попов Ге- оргий	К	К	К	ЛП	ЛП	ПП	К	ЛП
17.	Рохин Егор	К	К	К-В	ПП	ЛП	ПП	К	ПП
18.	Русаков Кирилл	К	К	К	ЛП	ЛП	ЛП	К	ЛП
19.	Селезнева Алиса	К	К	П/м	ПП	ПП	ПП	К	ПП
20.	Старков Александр	К	К	К-В	ПП	ЛП	ЛП	К	ЛП

21.	Фоминых	К	К	К	ЛП	ЛП	ПП	К	ЛП
22.	Хиллер Да- ниил	К	К	К	ЛП	ПП	ПП	К	ПП
23.	Шайдурова Надя	К	К	К-А	ЛП	А	ЛП	К	ЛП
24.	Штирц	К	В	К	ПП	ЛП	ПП	К	ПП
25.	Шульга	К	К	К-А	ЛП	А	ПП	К	А