

УДК 373+81'36  
ББК 4.2+81.2

**Ю.О. Останина**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ  
В 8 – 9 КЛАССАХ  
СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ**

У школьников 14 – 16 лет широко развиты рациональные приёмы произвольного запоминания, что необходимо использовать в учебной деятельности. Данные психологические особенности подростков позволяют активизировать языковое чутьё и языковую интуицию, опора на которые при обучении родному языку необходима. В связи с этим поэтапно должен строиться процесс повторения и закрепления каждого орфографического правила, так как в нём заложен алгоритм умственных действий, определяемый языковой сущностью правил орфографии.

Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы – объективно сложный и трудоёмкий процесс, в котором необходимо учитывать и особенности речемыслительной деятельности, и возрастные особенности подростков.

**Ключевые слова:** *психологические особенности подростка, мотивация в обучении, учебная деятельность, орфографическое правило, языковое чутьё, коммуникативные умения и навыки.*

**Останина Юлия Олеговна** – соискатель кафедры теории языка и русского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, учитель русского языка и литературы гимназии № 34 города Ростова-на-Дону  
Тел.: 243-13-01, 8-988-564-30-24  
E-mail: yuostanina@yandex.ru

© Останина Ю.О., 2014 г.

В учебной деятельности школьников 8 – 9 классов письмо занимает значительное место, поэтому с вопросами орфографии учащиеся сталкиваются постоянно. Вот почему при закреплении орфографии в этих классах необходимо учитывать психолого-педагогические и психолингвистические особенности становления, совершенствования и развития письменной речи учащихся.

В соответствии с основными ступенями среднего общего образования в методике обучения орфографии выделяются периоды: период начального освоения орфографии (1 – 4 классы), основной период (5 – 7 классы), закрепительно-коррекционный (8 – 9 классы) и итоговый (10 – 11 классы) [Разумовская, с. 69]. В связи с тем что обучение учащихся в 8-9 классах является завершающим для получения основного общего образования, обобщение и совершенствование орфографических умений и навыков школьников этой возрастной категории требует знания психологических особенностей подростков.

Так как по возрастным характеристикам (в 8 – 9 классах обучаются дети в возрасте от 14 до 16 лет) хронологические грани этих периодов весьма условны и частично пересекаются, то учащиеся 8 – 9 классов могут быть отнесены как к подросткам, так и к юношеству, хотя в психологии принято разграничивать подростковый возраст и юность. Вслед за А.В. Петровским, И.С. Коном, Л.И. Божович и П.М. Якобсоном мы относим

возраст 14 – 16 лет к юношескому и опираемся на его психологические особенности.

Юношеский возраст является важным этапом развития умственных способностей. Письменная и устная речь учащихся заметно меняется, становится более самостоятельной. Меняется словарный состав и грамматический строй речи школьников. Несмотря на это, в данный период типично очень слабое развитие и даже отсутствие роста орфографической грамотности учеников 8 – 9 классов. Ж. Пиаже называет этот возраст периодом формально-логического, абстрактного мышления. Умение мыслить абстрактно позволяет подросткам производить формально-логические операции, систематизировать полученные результаты. У школьников этого возраста мышление становится более систематическим, для них характерны стремление «к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частными фактами» [Кон, с. 24]. Подросток решает интеллектуальные задачи быстрее и эффективнее, чем ребёнок младшего школьного возраста, умеет аргументировать и доказывать свою точку зрения, делать обоснованные выводы, систематизировать изучаемые явления и факты, анализировать учебный материал. Всё это создаёт предпосылки для усвоения в этом возрасте довольно сложных умений и навыков, применения исследовательских форм обучения (защита проектов, семинары, конференции, рефераты, лабораторные работы и т.д.).

В этот возрастной период происходит совершенствование памяти: увеличивается её объём, меняются способы запоминания, происходит «вербализация памяти». В.А.Крутецкий достаточно чётко формулирует установки высшей ступени в развитии мышления школьников: «В подростковом возрасте существенно изменяются память и внимание... Подростки по сравнению с младшими школьниками сознательно применяют приёмы (правила), механическое запоминание у них заменяется осмысленным... Соответственно меняются и задачи учителя: подростка следует научить приёмам логического мышления...» [Крутецкий, с. 98].

Следовательно, кроме произвольного запоминания у школьников 14 – 16 лет широко развиты рациональные приёмы произвольного запоминания, что необходимо использовать в учебной деятельности, обращаясь к таким упражнениям, как составление алгоритмов, схем, таблиц, формулирование правил, обобщение материала.

Данные психологические особенности учащихся 8 – 9 классов позволяют активизировать языковое чутьё и языковую интуицию школьников, опора на которые при обучении родному языку, по мнению ряда учёных-методистов (С.И. Львова, Л.Б. Парубченко, Е.Н. Пузанкова, О.А. Сальникова и др.) необходима. Под языковым чутьём понимается «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» [Божович, с.70 – 78]. Это действие законов языка, заложенных в подсознании каждого носителя русского языка (С.И. Львова, Л.Б. Парубченко, С. Шаповал). Наиболее активно языко-

вое чутьё развивается в раннем детстве, «когда ребёнок воспринимает и “перерабатывает” речь окружающих, пытается подражать ей, а затем начинает порождать собственные высказывания» [Львова, 2003, с. 41 – 46]. Однако С.И. Львова и Л.Б. Парубченко отмечают, что «со временем обострённое языковое чутьё, так свойственное школьникам младшего и среднего возраста, постепенно угасает, а в школьном обучении не так интенсивно активизируется, как хотелось бы» [Там же].

Языковая интуиция, по мнению Е.Н. Пузанковой, проявляется «при разграничении учащимися языкового узуса, языковой нормы и окказиональности, отклонения от нормы» [Пузанкова, 1997б, с. 32]. Следовательно, говоря о формировании у учащихся языкового чутья и языковой интуиции, в первую очередь имеют в виду их способность «к обнаружению отклонений от нормы в чужой и своей речи, к оценке целесообразности их проявления и употребления, к последующему объяснению их художественных функций или исправлению как ошибочных» [Там же]. В связи с этим первостепенное значение в процессе работы с орфографическим правилом имеет не заучивание его формулировок, а «распознавание грамматической природы орфограммы и подведение её под соответствующее правило. Такие задачи решаются путём умственных операций анализа слов, грамматической абстракции, вспоминания и выбора соответствующего правила и, наконец, определённого действия. Правильное выполнение этих умственных операций опирается на развитие у учащихся логического мышления» [Богоявленский, с. 132], что способствует формированию языковых способностей учащихся. «Языковые способности – это индивидуально-психологические особенности личности, способствующие быстрому и прочному овладению языком. Языковая способность представляет собой сложную структуру, состоящую из общего (интеллектуального) и специального (языкового и речевого) компонентов» [Пузанкова, 1997а, с. 12].

Вышеперечисленные компоненты направляют учащихся на выявление существенных языковых признаков при выборе наиболее целесообразного в конкретной речевой ситуации написания слова и способа орфографического действия в опознавании, анализе и классификации языковых фактов. Степень сформированности этих умений, их дальнейшее совершенствование у школьников 8–9 классов основаны на теории поэтапного развития умственных действий, разработанной Л.С. Выготским. В теории Л.С. Выготского понятие интериоризации относится к формированию «системного» строения сознания человека (противопоставляемого «смысловому» строению). Данная теория получила дальнейшее развитие в работах А.Н. Леонтьева, утверждавшего, что в развитии человека совершаются процессы интериоризации действий, иными словами, происходит постепенное, поэтапное преобразование внешних действий во внутренние, умственные.

В связи с этим поэтапно должен строиться и процесс повторения и закрепления каждого орфографического правила, так как в нём заложен алгоритм умственных действий, определяемый языковой сущно-

стью правил орфографии. «Поскольку действия ребёнка регулируются психическими отражениями их предметных условий, а при обучении ещё и образцами того, что и как должно быть сделано, – в этих действиях различаются две основные части – *ориентировочная* (включая контроль) и *исполнительная*» [Гальперин, с. 63]. Ориентировочная часть – это основа управления действием, а исполнительная – средство преобразования материала в заданный результат. Без исполнительной части действия невозможно само действие.

Процесс усвоения начинается с определения ориентировочной основы предстоящего действия, главного в ориентировочной части. Успех совершенствования коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы в полной мере зависит от качества ориентировочной основы, т.е. полноты и правильности изложения правила орфографии. Именно поэтому в 8 – 9 классах необходима закрепительно-коррекционная работа для дальнейшего формирования орфографических умений и навыков учащихся, а орфографические правила следует изучать в полном объёме, с дополнениями и примечаниями. Текстовый лексический материал, предлагаемый для закрепления орфографических тем, должен быть разноуровневым, дифференцированным. По теории Л.С. Выготского, тем самым создаётся «зона ближайшего развития», особенность которой заключается в её повышенной трудности, что создаёт условия, стимулирующие усвоение норм правописания. Система заданий должна быть построена таким образом, чтобы сохранялась ориентация на достижение конечной цели обучения.

По мнению М.М. Разумовской, «в преподавании должен просматриваться общий подход – устремленность всех усилий учащихся и учителя на сформированность тех умений, которые являются основными, базисными и независимо от изучаемой темы сохраняют свой главенствующий статус» [Разумовская, с. 81]. Это и умение опознавать орфограммы вообще и конкретные – в частности; и умение характеризовать орфограммы и дифференцировать их по видам (безударные гласные корня: *проверяемые – непроверяемые – чередующиеся*; буквы *о – ё* в корнях; написание *ци – цы* в корнях) в пределах морфем и слов; и владение правилом как способом действия.

Таким образом, учащиеся 8 – 9 классов должны самостоятельно распознавать ситуации, где необходимо применять то или иное правило орфографии, представлять, как им пользоваться для разрешения проблемы выбора нормативного варианта, уметь составлять алгоритм действий применений правила: определить принадлежность к части речи → какому правилу соответствует написание данной буквы или знака → проверить, не исключение ли это (вспомнить слова-исключения) → выбор правила для применения написания слова.

Например, чтобы выбрать при написании слова *моч...ный о* или *ё*, учащиеся должны рассуждать следующим образом: 1) это отглагольное прилагательное; 2) это правило о написании *о* и *ё* после шипящих;

3) слово не является исключением; 4) *мочёный* образовано от глагола *мочить* (что делать?), гласный находится в суффиксе, под ударением, значит, нужно писать **-ён-**.

В написании слов с безударными гласными в корне деятельностью ученика станет научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий правописание одного слова через другое, родственное, по разным частям речи: *посветить* – *свет, светлый, светит*. Данный приём проверки свидетельствует о том, что ученик владеет способом действия, ориентируясь на структуру и семантику, что адекватно данному правилу (психологи Д.Н.Богоявленский, С.Ф. Жуйков называют его *правилосообразным способом действия*).

Этимологический анализ слова «способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями» [Львова, 2001, с. 21]. Например, легко осознаются учащимися значения слов «*баять*» (*говорить, рассказывать*), «*плоть*» (*тело*). Написание слов «*баюкать*», «*воплощать*» при знании первоначального значения слова и его строения не представляет трудности. Практически «уходят» ошибки из слов *ветчина* (от «*ветхий*»), *винтовка* (от «*винт*»), *гвоздика* (от «*гвоздь*»), *искусство* (от др.-русск. «*искусити, кусити*» – испытать, пытаться) и многих других, считавшихся в правописании наиболее трудными.

Привыкая таким образом определять написание, учащиеся осваивают и правило, наполненное для них истинным содержанием, и приём, способ действия.

В предложении *Девочка была умна и воспитанна* способ действия ученика ориентирован на грамматику (слово *воспитанна* является кратким прилагательным, а не причастием, поэтому в краткой форме женского и среднего рода, а также во множественном числе сохраняет два **н**).

Таким образом, усвоение и закрепление орфографических правил зависит от специально разработанной системы тренировочных упражнений (*исполнительной части*), нацеленной на отработку языкового содержания (*ориентировочной части*), которое составляет базисную основу правил. При этом система заданий и текстовый материал (отбор лексики упражнений) должны быть дифференцированы по степени трудности усвоения, ориентированы на реальные типы учеников и подчинены принципу коммуникативной необходимости данных упражнений для практики речевого общения в письменной форме в будущей речевой деятельности. В теории поэтапного формирования умственных действий «центральной является ориентировочная часть действия. Именно эта часть обеспечивает успех действия. Её можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия» [Талызина, с. 61].

Этапы обобщения и закрепления орфографического правила – это мыслительный процесс, в котором соучаствуют речемыслительные механизмы мышления и речи, другими словами, это этапы речевой деятельности, а значит и *орфографической*.

«В психологической модели под актом орфографической деятельности понимается высокообобщенный способ осознанного выявления графического средства и способа его употребления в процессе создания графического иносказания логико-смыслового содержания продуцируемого или репродуцируемого текста. Акты деятельности формируются в процессе произвольного, а затем и сознательно контролируемого усвоения единиц деятельности – способов проверки написаний и сознательного овладения в деятельности понятиями [Гневэк, с. 25]. Сюда нами включены основные понятия орфографической теории письма (принципы орфографии, орфограмма (её виды, варианты) и правила орфографии). Умение оперировать системой орфографических понятий в деятельности свидетельствует о поэтапности речемыслительных действий при выборе правильного написания в процессе письменной речи. «Мыслить – значит оперировать понятиями» [Гойхман, Надеина, с. 9]. Следовательно, «есть все основания полагать, что процесс овладения орфографической деятельностью протекает как развитие и ролевое перераспределение функций общего механизма речемышления» [Гневэк, с. 26].

Отдельным направлением в психологии и психолингвистике является теория речевой деятельности, в которой рассматриваются механизмы речевого мышления, закономерности развития и функционирования речи (В.П. Белянин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.).

Аспекты речевой деятельности стали предметом изучения психологов и психолингвистов: разработка теоретической модели порождения речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.К. Артюхин, Т.В. Рябова-Ахутина и др.), теория восприятия речи и вероятностная структура речевых процессов (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, В.Д. Туннель, Р.М. Фрумкина и др.), процессы развития детской речи (Ж. Пиаже, Д.Н. Богоявленский, А.М. Шахнарович, Л.И. Божович, С.Н. Цейтлин и др.).

«Чтобы полноценно общаться, – пишет А.А. Леонтьев, – человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвёртых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» [Леонтьев, 1974б с. 33]. Коммуникативные умения, отмеченные А.А. Леонтьевым, носят обобщённый характер. Они соотносятся с основными этапами речевой деятельности (Н.А. Ипполитова, М.Р. Савова) как основы изучения орфографического правила, взятого за текст:

I. Побудительно-мотивационный этап (возникновение мотива речевой деятельности, формирование коммуникативного намерения как единства мотива и цели речевого действия).



II. Ориентировочный этап (осмысление речевого высказывания и выбор способа реализации коммуникативного намерения).

III. Исполнительский этап (формирование развёрнутого речевого высказывания, материализация замысла речевого высказывания с привлечением языковых средств).

IV. Этап контроля (анализ результата речевой деятельности, коррекция вербализации замысла).

Данная модель показывает, что речевая деятельность способна реализовываться посредством сложных умственных действий, а одним из её важнейших механизмов является механизм эквивалентных замен (Н.И. Жинкин). Для его развития в письменной речевой деятельности нужно учитывать следующие положения:

1) словарный запас человека должен накапливаться в процессе анализа и построения связного продуманного текста, в котором нужно контролировать лексический отбор слов, грамматические конструкции, орфографическую правильность, зависимость смысловых связей, стилистическую принадлежность;

2) в процессе работы над письменной речью необходимо формировать критическое отношение к отбору и сочетанию слов, соответствующих замыслу высказывания.

Настоящие положения легли в основу создания методической системы по совершенствованию коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы на уроках русского языка в 8 – 9 классах.

Вместе с тем мы учитывали и другие требования, которым должен отвечать процесс совершенствования орфографии как специфической речевой деятельности, структура и характер которой обусловлены творческим интеллектуальным потенциалом. «Речевая деятельность обуславливается сложным механизмом человека, или психофизиологической речевой организацией индивида. Эта речевая организация не равняется сумме речевого опыта (говорения и понимания), а является его своеобразной переработкой. Она является социальным продуктом и служит проявлением языковой системы» (Л.В.Щерба, цит. по: [Белянин, с. 19]). Анализ речевой деятельности должен осуществляться по единицам, которые обладают основными свойствами целого, в нашем исследовании такой единицей является письменная речь. Таким образом, принцип творческой активности распространяется на все этапы процесса восприятия, порождения и реализации письменной речи (И.А. Зимняя, В.Д. Туннель и др.), а изучение текста – это центральное звено, при котором происходит взаимодействие языка и мышления (Н.И. Жинкин).

Данные положения чрезвычайно важны при организации процесса изучения, обобщения, систематизации, совершенствования и развития навыков правописания на II этапе обучения (8–9 класс) и, в частности, развития коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы, что способствует наиболее полному становле-

нию языковой личности. Г.И.Богин определяет *языковую личность* как «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин, с. 1]. Ю.Н.Караулов трактует *языковую личность* как «...совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью» [Караулов, с. 245].

Успешность реализации орфографических норм правописания при развитии коммуникативных умений и навыков учащихся 8 – 9 классов во многом зависит от их общего уровня речевого развития и, в первую очередь, всех видов речевой деятельности: осмысленного понимания чужого высказывания (аудирование, чтение), свободного и правильного выражения собственных мыслей в устной и письменной речи (говорение и письмо) с учётом разных ситуаций общения и в соответствии со всеми нормами литературного языка. Трудно переоценить значение комплексного обучения всем видам речевой деятельности в школе для судьбы ребёнка. Здесь должны быть заложены основы его функциональной грамотности, его способности к полноценному устному и письменному общению. И одновременно – это орудие его саморазвития.

Комплексное обучение всем видам речевой деятельности при совершенствовании орфографических умений и навыков возможно только при работе с текстами. Данное положение твёрдо закрепилось в методике преподавания русского языка и не вызывает сомнений. В 8 – 9 классах, подбирая тексты для анализа, необходимо основываться в первую очередь на положениях о том, что:

1) текст должен стимулировать учащегося к обсуждению поднятых в нём проблем и вместе с тем содержать необходимый фактический и языковой материал для создания собственного речевого высказывания;

2) текст должен соответствовать возрастным особенностям учащихся;

3) текст не должен быть простым с точки зрения коммуникативного замысла автора и его реализации;

4) содержание текста должно давать возможность неоднозначной трактовки той или иной проблемы, поднимаемой в данном тексте;

5) текст должен касаться социально или личностно-значимых проблем, содержать материал для раздумий, вызывать желание высказаться по поводу прочитанного;

6) текст может принадлежать к любому стилю и функциональному типу речи.

Эти положения – основа отбора текстов для упражнений в работе по развитию коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе закрепления орфографических тем учащихся 8–9 классов.

Таким образом, развитие коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы на основе всех видов речевой



деятельности в их единстве и взаимосвязи обеспечивает одновременное закрепление орфографии и речевое развитие учащихся. Такой подход к процессу совершенствования орфографических умений и навыков служит целям формирования коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций, являющихся основными составляющими содержания обучения русскому языку.

В процессах речемыслительной, речетворческой деятельности большое значение придаётся смысловой стороне изучаемых и анализируемых явлений языка. Особый интерес представляет принятое в психологии положение о сознательной природе орфографического навыка как навыка сложного («высшего», по терминологии А.Н. Леонтьева). Навыки рассматриваются как «автоматизированные компоненты умений» (П.Я. Гальперин). Сложившимся можно считать тот навык, при котором процесс письма и чтения протекает на семантическом уровне: понятен смысл высказывания, осознаются значения слов и морфем. Рациональная основа умений и навыков формируется с помощью: 1) специфических понятий орфографии; 2) семантико-грамматических категорий и фактов.

Первую группу составляют основные орфографические понятия: разделы русской орфографии; принципы русской орфографии; типы, виды, варианты орфограмм; правила орфографии. Всё это создаёт необходимый ориентир в деятельности учащихся. С помощью вышеперечисленных понятий школьники учатся свободно оперировать фактами письма: видеть орфограммы, разграничивать и оценивать их. Вследствие этого создаются благоприятные условия для осмысленного применения правил, для привлечения всевозможных лингвистических словарей. Таким образом, эффективность письменной речи зависит от качества усвоения лингвистической теории, заложенной в каждом орфографическом правиле, и от способности её использовать в ходе письма. Учащиеся 8–9 классов должны понимать, почему они допустили ошибку, «какие законы, смыслы и образы вступили в противоречие» (А.А. Мурашов).

Вторую группу составляют понятия грамматические (морфемы, формы слов, однокоренные слова, части речи и т.д.). Данные понятия отражают внутреннюю суть орфографического правила: правописание определяется или значением слова, морфемы, или спряжением, или отнесённостью слова к конкретной части речи, склонением и т.п. Грамматические понятия определяют эффективность применения правил орфографии. Например, при выборе слитного или раздельного написания **не** со словами типа *(не)правда, (не)много, (не)добрый* важным является наличие или отсутствие значения отрицания. Языковая суть данного правила требует смыслового анализа высказывания, и учащимся необходимо овладеть соответствующим видом анализа. Такой подход носит компетентный, деятельностный характер, который заключается в усвоении орфографического материала с целью познания грамматических записов языка.

Таким образом, систематическая отработка когнитивного аспекта закрепления и коррекции орфографии на основе осознания содержательной языковой сущности правил правописания, направленная на формирование коммуникативных умений и навыков как основных способностей речевой деятельности, «в основе которых лежат индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие успешно овладеть сквозными языковыми единицами и нормированным употреблением их в практике речевого общения» [Воителева, с. 4] – главное в работе учителя, обучающего подростков 8 – 9 классов.

Содержательная суть правил орфографии должна стать органической частью памяти ученика, его психики, состоящей как из сознательных, так и бессознательных зон. Когнитивные и эмоциональные психические процессы не просто сопряжены с речью и служат помощниками в её образовании, но и являются неперенными составляющими всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма.

Содержательная языковая суть орфографического правила должна быть предметом *осмысления* на уроке. Только при этом условии будут задействованы все виды речевой деятельности, а закрепление и обобщение орфографических правил не сведётся к простому их заучиванию. Следовательно, организуя процесс закрепления и коррекции орфографического правила как работу над научно-учебным текстом лингвистического содержания, больше внимания необходимо уделять формированию всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. А.А.Леонтьев справедливо отмечал: «Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно “работать над чтением” или “письмом”, как и над устной речью и аудированием. В голове ученика они неразрывны и всё равно соединятся, как бы мы их ни преподавали» [Леонтьев, 1974а, с. 188].

Данные положения психолингвистики ещё раз позволяют утверждать, что комплексное изучение и закрепление орфографического правила на основе развития всех видов речевой деятельности в их единстве позволяет обеспечить одновременную отработку грамматико-орфографических умений и речевое развитие учащихся 8 – 9 классов.

Необходимо учитывать тот факт, что методика правописания на современном уровне её развития обогатилась принципиально важными положениями, одним из которых является взаимосвязь формирования навыков правописания с работой по развитию речи. В связи с этим любая работа, проводимая на уроках русского языка в процессе решения конкретной учебной задачи, становится коммуникативно обусловленной, коммуникативно значимой.

Орфографическая грамотность в условиях компетентностного подхода становится значимой в связи с формированием навыков *культуры речи* в целом. Первым условием формирования орфографических навыков следует считать повышение уровня речевой культуры, так как только развитая речь приводит к потребности её правильного орфографического и пунктуационного оформления (Н.Ф. Бунаков, Е.С. Истрина, М.М. Разумовская, В.И. Чернышёв и др.). «Надо настаивать, чтобы

орфографическая задача... не стояла на первом плане в письменных упражнениях народной школы, у которой есть более важная задача, достигаемая путём этих же упражнений. На первый план надо поставить главное, наиболее важное... что составляет жизненную потребность, необходимость. Главное и необходимое то, чтобы ученики научились и напрактиковались свободно и самостоятельно пользоваться языком для письменного изложения своих знаний, наблюдений, мыслей, чувств, желаний...» [Бунаков, с. 183 – 184].

Грамотное оформление письменного текста облегчает его понимание читающим. Можно утверждать, что основная цель обучения орфографии – это развитие у учащихся потребности писать грамотно при создании собственных письменных текстов (сочинений, эссе, писем, деловых бумаг и т.д.). Создание разного рода текстов усиливает мотивацию изучения орфографии. Информация, имеющая четко выраженную мотивационную основу, с психологической точки зрения, входит в сознание учащихся, в их «образ мира» (термин А.Н. Леонтьева).

Для исследования процесса совершенствования орфографических умений и навыков в 8 – 9 классах несомненный интерес представляет *развитие индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации.*

Согласно определению А.К.Марковой, мотивация – это «направленность учащегося к различным сторонам учебной деятельности» [Маркова, с. 11]. Психологи и дидакты (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.С. Лукин, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривают мотивацию как средство, с помощью которого человек оказывается «вплетён в контекст действительности» (С.Л. Рубинштейн), как «одно из основополагающих средств развития личности, как регулятор и главное условие успешного учения» (О.В. Канарская). Чем ярче мотив, тем эффективнее идёт процесс обучения, тем выше его результаты. Отсутствие мотива ведёт к низкому качеству обучения, быстрому забыванию и порой полной потере приобретённых умений и навыков.

Мотивация предполагает интеллектуальную активность, самостоятельность, инициативу в добывании знаний. У каждого ученика есть определённый уровень личной положительной мотивации, который можно рассматривать как резерв его развития. Это значит, что смысл учения заключается не только в том, чтобы определять границы обучаемости, но и в том, чтобы определять, создавать условия, пути и средства развития мотивации учебной деятельности школьников. Слово «мотив» (от лат. *moveo* – «двигаю») выражает направленность активности личности. В психологии под мотивом понимается осознанное побуждение человека к деятельности, учению, его стремление и желание владеть знаниями и способами познавательной деятельности. Значит, формирование, развитие мотивации требует такой организации процесса совершенствования орфографических умений и навыков при обучении русскому языку в 8 – 9 классах, когда «учащиеся ставятся в ситуацию

развёртывания активности с учётом прошлого опыта, индивидуальности, внутренних стремлений» [Темербеков, с. 69].

В старшем подростковом возрасте происходит становление доминирующей направленности познавательных мотивов и мотивов самообразования (И.С. Кон, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова), что стимулирует дальнейшее развитие познавательных мотивов (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов), содержание которых выходит за пределы базовых знаний.

В современной образовательной практике условием развития мотивации, интереса к обучению являются элективные курсы, направленные на удовлетворение познавательных потребностей, интересов, способностей школьников или на углубление содержания базовых общеобразовательных предметов. В контексте нашего исследования элективные курсы формируют у учащихся 8 – 9 классов взгляд на орфографию как науку; развивают правописную интуицию, основой которой является развивающий потенциал речемыслительных способностей школьников; помогают учащимся понять значимость знания теории языка и речеведения как основы функциональной грамотности; развивают навыки самоконтроля над письменной речью.

На элективных курсах большое значение уделяется потребности учащихся обращаться к разным видам лингвистических словарей и к всевозможной справочной литературе для определения языковой нормы, связанной с употреблением в речи того или иного языкового явления. У учащихся формируется готовность к речевому взаимодействию, моделированию речевого поведения в соответствии с задачами общения; совершенствуется умение опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать языковые явления с точки зрения нормативности, находить орфографические, речевые и грамматические ошибки и исправлять их. Тем самым учащиеся имеют возможность применять полученные знания и умения в повседневной речевой практике, создавая устные и письменные высказывания, соблюдая разные виды языковых норм.

«Когда предмет стал интересным, – пишет М. Арнаудов, – вся душа раскрывается и восприятие входит не одно, а сопутствующее сложной цепью представлений и других внутренних реакций. Эта согласованность не исчезает уже никогда...» (цит. по: [Мурашов, с. 131]).

Таким образом, мотивация при закреплении орфографии на элективных курсах заложена в самом процессе учебной деятельности. Включённость мотива в процесс обучения и закрепления орфографических тем можно рассматривать как движение к открытию новых знаний, творческой деятельности, интеллектуальному совершенствованию. Всё это является стимулом развития интереса к орфографии у учащихся 8 – 9 классов.

Итак, развитие коммуникативных умений и навыков учащихся в процессе орфографической работы – объективно сложный и трудоёмкий процесс, в котором необходимо учитывать и особенности речемыс-

лительной деятельности, и возрастные особенности подростков. Орфографическая подготовка является важнейшим компонентом общего языкового и речевого развития современных школьников.

### Литература

- Белянин В.П.* Психолингвистика: учебник: 2-е изд. М., 2004.
- Богин Г.И.* Современная лингводидактика. Калинин, 1980.
- Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии: 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966.
- Божович Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4.
- Бунаков Н.Ф.* Школьное дело: учеб. материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет (1872 – 1902) // *Бунаков Н.Ф.* Избр. пед. соч. М., 1953.
- Воителева Т.М.* Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5 – 9 классов на уроках русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Гневэк О.В.* Научные основы формирования профессионально-орфографической компетенции студентов-филологов педагогических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.-
- Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Речевая коммуникация: учебник / под ред. проф. О.Я.Гойхмана. М., 2003. (Серия «Высшее образование»).
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Кон И.С.* Психология старшеклассника: пособие для учителей М., 1980.
- Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. М., 1976.
- Леонтьев А.А.* Лингвистическое моделирование речевой деятельности // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А.А.Леонтьев. М., 1974а.
- Леонтьев А.А.* Психологические проблемы массовой коммуникации. М., 1974б.
- Львова С.И.* Орфография. Этимология на службе орфографии. М., 2001.
- Львова С.И.* Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку // Русская словесность. 2003. № 1.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М., 1983.
- Мурашов А.А.* Абсолютная грамотность: пособие по орфографии для совместной работы преподавателя и студента. М.; Воронеж, 2003. (Библиотека студента).
- Пузанкова Е.Н.* Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997а.
- Пузанкова Е.Н.* Состояние развития языковой способности учащихся 5–11 классов общеобразовательной школы (на материале школ г. Орла и Орловской области). Орёл, 1997б.
- Разумовская М.М.* Методика обучения орфографии в школе. М., 2005.
- Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя. М., 1988.

Темербеков А.А. Психолого-педагогическая диагностика образования школьников // Интеграция образования. 2005. №4.

### References

- Belyanin V.P.* Psikholingvistika: uchebnik: 2-e izd. M., 2004.
- Bogin G.I.* Sovremennaya lingvodidaktika. Kalinin, 1980.
- Bogoyavlenskii D.N.* Psikhologiya usvoeniya orfografii: 2-e izd., pererab. i dop. M., 1966.
- Bozhovich E.D.* O funktsiyakh chuvstva yazyka v reshenii shkol'nikami semantiko-sintaksicheskikh zadach // Voprosy psikhologii. 1988. №4.
- Bunakov N.F.* Shkol'noe delo: ucheb. material, prarabotannyy na uchitel'skikh s"ezdakh i kursakh za tridsat' let (1872 – 1902) // *Bunakov N.F.* Izbr. ped. soch. M., 1953.
- Gal'perin P.Ya.* Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii. M., 1966.
- Gnevek O.V.* Nauchnye osnovy formirovaniya professional'no-orfograficheskoi kompetentsii studentov-filologov pedagogicheskikh vuzov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2000.
- Goikhman O.Ya., Nadeina T.M.* Rechevaya kommunikatsiya: uchebnik / pod red. prof. O.Ya.Goikhmana. M., 2003. (Seriya «Vyshee obrazovanie»).
- Karaulov Yu.N.* Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.
- Kon I.S.* Psikhologiya starsheklassnika: posobie dlya uchitelei. M., 1980.
- Krutetskii V.A.* Psikhologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov: kniga dlya uchitelei i klassnykh rukovoditelei. M., 1976.
- Leont'ev A.A.* Lingvisticheskoe modelirovanie rechevoi deyatel'nosti // Osnovy teorii rechevoi deyatel'nosti / otv. red. A.A.Leont'ev. M., 1974a.
- Leont'ev A.A.* Psikhologicheskie problemy massovoi kommunikatsii. M., 1974b.
- Lvova S.I.* Orfografiya. Etimologiya na sluzhbe orfografii. M., 2001.
- Lvova S.I.* Razvitie yazykovogo chut'ya i opora na nego v obuchenii rodnomu yazyku // Russkaya slovesnost'. 2003. № 1.
- Markova A.K.* Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. M., 1983.
- Murashov A.A.* Absolyutnaya gramotnost'. M.; Voronezh, 2003. (Biblioteka studenta).
- Puzankova E.N.* Razvitie yazykovoi sposobnosti pri obuchenii russkomu yazyku v srednei shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997a..
- Puzankova E.N.* Sostoyanie razvitiya yazykovoi sposobnosti uchashchikhsya 5 – 11 klassov obshcheobrazovatel'noi shkoly (na materiale shkol' g. Orla i Orlovskoi oblasti). Orel, 1997b.
- Razumovskaya M.M.* Metodika obucheniya orfografii v shkole. M., 2005.
- Talyzina N.F.* Formirovanie poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: kn. dlya uchitelya. M., 1988.
- Temerbekov A.A.* Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika obrazovaniya shkol'nikov // Integratsiya obrazovaniya. 2005. № 4.
- Voiteleva T.M.* Formirovanie kommunikativnykh umenii i navykov uchashchikhsya 5 – 9 klassov na urokakh russkogo yazyka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2000.



Ostanina Ju. O. (Rostov-on-Don, Russian Federation)

PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC BASIS OF ORTHOGRAPHY ACTIVITY MANAGEMENT AT 8-9 FORMS OF MODERN SECONDARY GENERAL SCHOOL

**Key words:** *teen`s psychological traits, academic motivation, educational process, spelling rule, spelling skill, linguistic feeling, communication skills, speech activity, competency approach.*

The article is concerned with the problems of orthography activity management at 8-9 forms of modern secondary general school at psychological, pedagogical and psycholinguistic basis. The author emphasizes that 14-16 year old students have advanced rational spontaneous memory procedures which must be used in educational process. These teen`s psychological traits activates the linguistic feeling and intuition which are need to be found on in native language learning. Thereby the process of review and revision of every spelling rule should be organized in a staged manner. Insofar as scheme of mental efforts determined of linguistic contents of spelling rules sets up at this process. In the author`s opinion the development of students` communication skills in a process of spelling activity under the condition of competency approach is a reasonably complex process which should consider verbal and cogitative activity and teen`s age peculiarities.

**Ostanina Julia Olegovna** – teacher of the Russian language and literature. Municipal state secondary institution Gymnasium №34. Post-graduate student of Russian language and theory of language dpt. Southern federal university. E-mail: [yuostanina@yandex.ru](mailto:yuostanina@yandex.ru)