

## ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ОРФОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**А.А. Позднякова, М.А. Кабак, Т.П. Чепкова**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием письменной речи иностранных учащихся: содержание понятия «орфографическая компетенция» применительно к теории и методике обучения иностранным языкам; соотношение понятий «орфографическое умение», «орфографический навык» и «орфографическое действие». В работе анализируется место орфографии в общей системе профессиональной подготовки студентов-иностранцев; определяются принципы отбора орфографического материала для обучения иностранных студентов письменной речи. В качестве основных рассматриваются: принцип соответствия содержания орфографического материала целям, задачам и этапам обучения русскому языку, учет особенностей родного языка обучаемого, связь орфографии с фонетической, лексической и грамматической системами языка, соотношение осознаваемого и автоматизированного письма, опора на словообразовательную модель и др. Делается вывод о важности письма для овладения иностранным языком и необходимости создания комплексных пособий по обучению иностранных студентов орфографии, построенных с опорой на вышеизложенные принципы.

**Ключевые слова:** письменная речь, орфография, орфограмма, орфографическое умение, орфографический навык, русский язык как иностранный.

## PRINCIPLES OF SELECTING SPELLING MATERIAL FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS TO WRITE

**A.A. Pozdnyakova, M.A. Kabak, T.P. Chepkova**

**Abstract.** The article deals with the problems of forming foreign students' written language: the content of the concept of "orthographic competence" as

© Позднякова А.А., Кабак М.А., Чепкова Т.П., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*applied to the theory and methods of teaching foreign languages; the relations of the concepts of “orthographic skills”, “orthographic habits” and “orthographic actions”. The authors analyze the place of orthography in the overall system of foreign students’ professional training; define the principles of choosing orthographic material for teaching foreign students to write. The main ones are as follows: the content of the orthographic material corresponds to the aims, tasks and stages of the Russian language teaching, taking into account the peculiarities of the learner’s native language, the connection between orthography and phonetic, lexical and grammar language systems, the ratio of conscious and automatized writing, the use of the word-formation model, etc. The conclusion is made about the importance of writing for mastering a foreign language and the need to create complex manuals to teach foreign students spelling, based on the above principles.*

**Keywords:** *written language, spelling, spelling pattern, spelling competence, spelling skill, Russian as a foreign language.*

Письменная речь является необходимым условием овладения иностранным языком, а также показателем обученности, языковой успешности студента-инофона, ибо, только умея писать на иностранном языке, человек осознает себя достаточно компетентным в иноязычной коммуникации.

Выделение орфографической компетенции в структуре общей языковой компетенции обоснованно приводит нас к выводу о том, что, наряду со знанием лексических и грамматических элементов языка и умением ими пользоваться, иностранный учащийся должен овладеть также знанием символов, используемых при создании письменного текста, а также умением их распознавать и изображать / отображать на письме. Понятие «орфографическая компетенция» (совокупность знаний, умений и навыков в области орфографии) шире привычного «орфографическая грамотность». Орфографическая компетенция начинает формироваться

уже на ранних этапах овладения иностранным языком, затем в течение всей активной жизни человека совершенствуется или разрушается. Высокий уровень орфографической компетенции помогает пишущему точно, просто и быстро «кодировать мысль», то есть передавать ее на письме, читающему — однозначно и быстро декодировать (понимать) написанное, а в рамках социальных отношений — обеспечивает свободную речевую коммуникацию.

В связи с этим возникает масса вопросов, актуальных для практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), но не решенных пока отечественной наукой. Это вопросы, касающиеся содержания и структуры орфографического материала, последовательности и целесообразности его введения в образовательный процесс, методического обеспечения и системности уроков орфографии. Естественно, в рамках одной статьи невозможно раскрыть все аспекты обозначенной проблемы,

поэтому мы остановимся лишь на одном из них и рассмотрим принципы отбора орфографического материала для обучения иностранных студентов письменной речи.

Очевидно, что орфографический материал должен быть направлен на формирование специфических умений и навыков. Согласно мнению ученых и методистов (см. труды Н.Н. Алгазиной, М.Т. Баранова, Е.В. Гурьянова, М.Р. Львова и др.), умения и навыки составляют неотъемлемую часть содержания обучения. Однако само понимание того, что же подразумевается под умениями и навыками, каковы границы между ними, каково их отношение к знаниям, далеко не всегда одинаково у педагогов и методистов. В нашей работе мы придерживаемся определений терминов «умение» и «навык», в основу которых положены характеристики данных понятий, выделенные М.Р. Львовым и М.Т. Барановым [1; 2] и разработанные другими отечественными дидактами (Р.П. Мильрудом, Т.П. Малявиной и др.): *орфографическое умение* — «составная часть правописных умений, которое представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, состоящее, в свою очередь, из элементарных орфографических действий (сенсорных, моторных, интеллектуальных)» [3, с. 14–15], а также из орфографических навыков (то есть автоматизированных орфографических умений или действий). Под *орфографическим навыком* в данном исследовании будет пониматься составная часть правописных умений, «сложное многокомпонентное и многоуровневое действие» [там же, с. 15], представляющее собой «совокупность ав-

томатизированных компонентов орфографических действий (умений) учащихся» [1, с. 132].

На начальном этапе обучения иностранному языку студенты учатся слышать, называть и записывать буквенные обозначения звуков, как правило, на основе такого прочтения слов, где орфоэпическое произношение совпадает с орфографическим (чаще это односложные слова с сильными звуковыми позициями гласных и согласных). Методически это вполне оправданно для начала языкового развития, поскольку основным предметом обучения здесь является графическое действие. Однако негативным результатом такого обучения становится «звуковое письмо»: у многих учащихся появляется привычка писать по-русски так, как они слышат, то есть «сильными» позициями слова иностранцу «кажутся» позиции, «ощущаемые» им на уровне родного языка. Поэтому, например, представители тюркских, иранских, арабских языков смешивают фонемы <o> и <u> и стабильно пишут букву «у» после твердых согласных в сильной позиции <o> (*стол, гром*), а также в предударных слогах в словах типа *Коран, колена, колея, поход* и под. В силу недостаточной сформированности аудитивных навыков, закрепление такой привычки приводит к появлению устойчивых ошибок в письменной речи — написаний, которые с трудом поддаются коррекции.

Процесс формирования графических и орфографических навыков в письменной речи носителя языка и иностранца имеет значительные различия. Во многом это связано с отсутствием «навыков абстрагирования» на иностранном языке. Л.С. Выгот-

ский пишет по этому поводу: «Письменная речь требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции... <...> Это речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны. Это речь в мысли, представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи — материального звука... <...> Именно отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей...» [4, с. 70].

Правописание характеризуется наличием таких единиц обучения, как орфограмма и орфографическое правило. Орфограмма представляет собой центральный элемент системы орфографии. Она имеет опознавательные признаки, через которые пишущий может ее обнаружить. М.Р. Львовым выделены три группы таких признаков: «...первая группа признаков — расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием; вторая группа — “опасные” звуки и звукосочетания, буквы и буквосочетания; третья группа — выделение морфем, прогнозирование орфограмм в них» [5, с. 20]. Однако для иностранного учащегося опознавательные признаки орфограммы иные, нежели для носителя языка. Практически все звуки являются для него, согласно классификации М.Р. Львова, «опасными звуками», а степень их «опасности» зависит от принадлежности обучаемого к конкретной языковой группе. Выделение опознавательных признаков орфограмм является нерешенной задачей методики преподавания РКИ. Очень условно в иноязычной аудитории орфограммами

можно считать **опорные написания**, обусловленные особенностями языковой системы (например, написание «и» в сочетаниях *ги, ки, хи, чи*; чередование «ж» с «г» и «д», а «ш» — с «х» и под.).

Для верного обозначения орфограммы она должна быть соотнесена с правилом, это правило должно быть сформулировано в доступной для иностранного студента форме и представлено в виде схемы, рисунка, инфографики, что особенно актуально для начального этапа обучения языку. Простейшие варианты «правил» могут быть даны как пояснения к упражнениям: «Ч может меняться на Г и Ж (*стричь — стрижу — стрижет*), Д может меняться на Ж (*следить — слежу*), Х может меняться на Ш (*ухо — ушко, слушать — слух*) и под.».

Правописные умения и навыки формируются только посредством систематической работы с дидактическим материалом. При этом под дидактическим мы понимаем особым образом отобранный материал, включающий: 1) совокупность орфограмм и пунктограмм (орфографический и пунктуационный минимумы); 2) набор правил правописания, построенных на основе минимумов с учетом иноязычной (этнической) составляющей образовательного процесса; 3) языковой тренировочный материал, необходимый для усвоения русского правописания.

Отбор дидактического материала является сложной задачей, решение которой во многом определяет эффективность учебного процесса. Это особо подчеркивает Н.Н. Алгазина в своей базовой работе «Формирование орфографических навыков»: «Для того чтобы орфографические навыки

формировались успешно, необходимо подбирать дидактический материал для упражнений с учетом тех трудностей, которые испытывают учащиеся, усваивая орфографию. Это важное условие формирования орфографических навыков» [6, с. 61].

В соответствии с главной целью обучения иностранцев русскому языку, которой является формирование у них продуктивной устной и письменной речи, отбор дидактического материала должен осуществляться также с учетом лингвистических, дидактических и психологических характеристик процесса обучения, а также исторически сложившихся традиций преподавания. Последнее особенно важно, если речь идет о работе с группами студентов из азиатских стран, имеющих довольно закрытую «методическую традицию».

Отбор орфографического материала подчиняется ряду специфических принципов, которые в союзе с общедидактическими принципами способны обеспечить формирование орфографической компетенции. Рассмотрим наиболее важные из них.

**1. Принцип соответствия содержания орфографического материала целям, задачам и этапам обучения русскому языку**

*Данный принцип регулирует отбор орфографического содержания на разных этапах обучения русскому языку.* «Этап обучения должен обладать свойством открытости по отношению к другим этапам, создавая тем самым целостность процесса обучения, он не может быть замкнутым. В то же время этап обучения характеризуется определенной завершенностью в знаниях, умениях и навыках: каждый этап имеет соб-

ственные цели, содержание, приемы работы, что и составляет его специфику» [7, с. 43]. *Можно сказать, что графико-орфографическая работа носит подчиненный характер по отношению к уже имеющимся, сформированным у обучаемого в родном языке умениям, навыкам и определенным мотивам, поэтому вводимый материал должен соответствовать задачам каждого этапа обучения, с одной стороны, и «дидактическим ожиданиям» обучаемого, с другой. Отсюда вытекает важность корректного отбора материала, обладающего значительным образовательным потенциалом, но не вызывающим отторжения целевой аудитории. Принципиально, чтобы у иностранного обучаемого после начального этапа обучения сохранялось желание писать по-русски, чего часто не происходит в реальной жизни. И здесь роль преподавателя РКИ особенно важна. Очевидно, не представляется целесообразным заставлять студентов подготовительного факультета писать слова перламутровый, люминесцентный, электрификация для проверки каких-либо умений, даже графических, поскольку цели и задачи обучения на данном этапе иные.*

**2. Принцип учета особенностей родного языка обучаемого**

Принцип является важным, поскольку, основываясь на данных сопоставления графических систем русского и родного языков, система усвоения русской орфографии приобретает новые черты, вырабатывая своеобразные «маркеры усвоения».

Например, сопоставление, проведенное в дидактических целях, может выявить, что графика и орфо-

графия русского и родного языков обучаемого имеют много сходных и различных черт. Сходные черты (например, принципы, лежащие в основе слитных, дефисных и раздельных написаний, правил употребления прописной и строчной букв, правила переноса слов с одной строки на другую, часто аналогичные во многих языках; сходство в начертании и звуковых значениях ряда букв и т. п.) станут базой при выявлении описательных характеристик орфограмм и формировании орфографических правил для данной этнической категории обучаемых. Черты различия (например, принцип слогового сингармонизма в тюркских языках; употребление прописной буквы для выделения существительных в немецком языке) станут маркерами, позволяющими избежать ошибок в русской письменной речи.

### **3. Принцип связи орфографии с фонетической, лексической и грамматической системами языка**

Принцип регулирует определение путей соединения фонетической, лексической и грамматической работы с орфографической. Систематизация знаний по основным разделам сопутствует введению и закреплению орфограмм. Изучение фонетических, морфологических или традиционных орфограмм нецелесообразно проводить без учета свойств рассматриваемого материала по морфологии. Даже будучи методически ограниченной системой, русский язык как иностранный обладает необходимым и достаточным потенциалом для ознакомления обучаемых с графическими и орфографическими закономерностями русского письма. В основе изучения русской орфогра-

фии лежит понимание иностранными студентами системы русского правописания, которое формируется созданием понятия об орфограмме и ее соотношения с правилами, принципами и разделами орфографии.

Основным принципом обучения грамотному письму иностранных студентов является выбор правильных и рациональных путей соединения работы: 1) по фонетике и орфографии, 2) по грамматике и орфографии. На это указывают многие исследователи, подчеркивая важность *«увязывать обучение орфографии с изучением законов языка, с грамматикой»* [8, с. 4]. Систематизация лингвистических знаний студентов играет важную роль при введении, закреплении и повторении орфографических правил.

### **4. Принцип соотношения осознаваемого и автоматизированного письма**

Навык письма при изучении иностранцами русского языка базируется на уже сформированном навыке письма на родном языке. В этом смысле правописный навык вторичен по отношению к навыку, формируемому на иностранном (русском) языке.

Вторичность навыка играет отрицательную роль, провоцируя появление ошибок на основе орфографической интерференции, но оказывает и положительное воздействие, являясь обобщением предшествующего речевого опыта обучаемого. Можно сказать, что у многих иностранных учащихся включается «орфографическая интуиция», когда знание законов своего родного языка помогает освоению законов русского языка.

В определенном смысле данный тезис прямо противоположен традиционным



подходам к обучению РКИ. Но он также имеет право на существование, поскольку, по мнению многих исследователей, владение интуитивной орфографической грамотностью напрямую зависит от уровня развития способностей к морфемно-деривационному конструированию как на родном языке обучаемых, так и на русском.

Здесь интересно замечание Е.Д. Божович, которая, анализируя формирование орфографических навыков детей младшего возраста, пишет о том, что в обучении реализуется два процесса: «1) осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке; 2) наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта... <...> В известной мере эти процессы имеют место, но недостаточно учитываются и контролируются в школьной практике...» [9, с. 37]. То есть важным при обучении орфографии становится преодоление разрыва (лага) между «речевым опытом» обучаемого и его «знаниями о языке».

182

Виды упражнений, применяемые при обучении иностранных студентов орфографии, в большой степени ориентированы на запоминание, для облегчения этого процесса могут быть использованы те из них, которые стимулируют моторную память: списывание с готового текста, усложненное списывание, корректура исправленного текста, составление диктантов, разные виды диктантов, учебная классификация орфограмм, составление личного орфографического словаря и др.

### **5. Принцип опоры на словообразовательную модель**

Как мы уже отмечали выше, способы проверки орфограмм, ориенти-

рованные на носителей языка (по ударному слогу, по последующему гласному или звонкому согласному и под.), не пригодны для иностранца. Проверимость морфемы как возможности ее обнаружения в сильной и слабой позициях сильно затруднена, и для иностранца большинство единиц по факту оказываются «непроверяемыми словами», нуждающимися в запоминании.

Единственный способ проверки морфем, который «работает» в иностранной аудитории, — это подбор морфолого-графической аналогии и опора на словообразовательную модель русского слова.

Начиная работу с введения простейших словообразовательных моделей с постепенным наращиванием количества осложненных структур (одноморфемные, двухморфемные, трехморфемные; одноаффиксные, двааффиксные, трехаффиксные и т. п.), затем — введением контрольных лексем в предложения разной степени сложности (контрольные лексеммы могут выступать в качестве осложняющих элементов), можно сформировать у иностранных обучаемых целостное представление об орфографической системе русского языка.

Для практического усвоения иностранцами механизма русского словообразования, типовых словообразовательных моделей важен учет формально-структурных и семантических особенностей словообразующей системы языка. Отбор и группировку словообразовательных моделей целесообразно осуществлять с опорой на смысловые и формальные особенности частей речи, семантическую соотнесенность производящих и производных основ, выделять сло-

вообразовательные модели по выражаемому ими типовым значениям.

На начальных этапах обучения орфографии материал, отбираемый по словообразовательному принципу, может быть представлен несколькими группами наиболее частотных словообразовательных моделей: 1) существительные, образованные от существительных при помощи суффикса; 2) существительные, образованные от прилагательных при помощи суффикса; 3) существительные, образованные от существительных при помощи суффикса и приставки; 4) глаголы, образованные от глаголов при помощи приставки; 5) глаголы, образованные от глаголов при помощи суффикса и приставки; 6) прилагательные, образованные от существительных при помощи суффикса; 7) прилагательные, образованные от прилагательных при помощи приставки; 8) наречия, образованные от прилагательных при помощи суффикса; 9) наречия, образованные от существительных и прилагательных при помощи суффикса и приставки.

Характер значений аффиксов (большая или меньшая степень отвлеченности, обобщения), уровень структурной сложности предлагаемых для усвоения моделей и слов, их представляющих, должны учитываться при распределении материала по этапам обучения русскому языку. Например, на ранних этапах целесообразно начинать орфографическую работу с освоения моделей существительных, содержащих суффиксы со значением уменьшительности, ласкательности (-ик, -чик, -ок, -оньк / -еньк, -ечк, -ушк, -онок / -енок и т. д. и др.), со значением лица по профессии, роду деятельности (-тель (-тельниц),

-ник (-ниц), -льщик (-льщиц), -льник (-льниц), -щик (-щиц) и др.), омонимичных с предметным значением, значением вместилища (-ник, -ниц, -тель и др.), суффиксы со значением орудийности (-лк-, -к-, -ок- и др.); постепенно вводить слова с суффиксами, выражающими абстрактные значения (-ость, -ств(о)/-еств(о) и др.).

## **6. Принцип опоры на визуальную поддержку**

Как мы отмечали выше, визуальная опора необыкновенно важна в обучении орфографии, особенно на начальном этапе, когда уровень владения языком еще недостаточен для чтения и понимания развернутых пояснений и правил. Создание грамотных изображений, схем, таблиц, символов с опорой на орфографический минимум, предъявление к визуальному контенту единых лингводидактических требований, объединение материалов в комплекс для начального этапа обучения русской орфографии однозначно способствуют повышению эффективности обучения.

## **7. Принцип опоры на результаты речевой деятельности обучающихся (анализ ошибок)**

Анализ результатов речевой деятельности обучающихся очень важен для формирования методики обучения правописанию, поскольку помогает дифференцировать ошибочные написания, отделить системные ошибки, возникающие под влиянием интерферирующего влияния фонетики и графики родного языка, от случайных, хаотичных написаний. По мнению исследователей, «...любая классификация ошибок нацелена не на механическое отнесение ошибки к некоему классу, а, прежде всего, на возможность делать



определенные методические выводы относительно максимально эффективных способов предупреждения и коррекции ошибок» [10, с. 133].

Применительно к обучению орфографии, упрощенная классификация ошибок может опираться на степень сформированности у обучаемого графического или орфографического навыка и содержать три категории нарушений: 1) графические искажения, 2) собственно орфографические ошибки, 3) грамматико-орфографические ошибки. Такая система анализа нарушений письменной речи поможет собрать материал о системных ошибках, охарактеризовать признаки орфограмм и сформулировать правила для конкретных этнических методик обучения РКИ.

### **8. Принцип системности и последовательности введения орфографического материала**

Принцип регулирует введение и усвоение орфографических знаний в определенном порядке, в системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

Принцип важен, потому как система упражнений, учитывающая варианты реализации и особенности конкретной орфограммы, способствует более активному развитию и совершенствованию орфографических умений иностранных студентов: *«Методика преподавания языка и орфографии располагает очень большим разнообразием работ. Нужно только правильно использовать это разнообразие, располагая виды работ в определенной системе, в соответствии с особенностями изучаемых случаев»* [8, с. 6].

На начальном этапе основное внимание уделяется формированию

устойчивого графического навыка. Однако во избежание «скатывания» обучаемых к звуковому письму необходимо введение и начальных орфографических знаний на основе морфолого-графических аналогий, о которых мы писали выше.

При рассмотрении каждой орфограммы актуализируются ее характеристики: в последовательности выясняются опознавательные признаки орфограммы, графический тип и отнесенность к конкретному принципу правописания.

На каждом этапе формируется своя система упражнений, через которую осуществляется обучение орфографии. Упражнения дифференцируются: 1) по содержанию изучаемого материала, 2) по характеру речемыслительной деятельности студентов, 3) по последовательности, 4) по способу выполнения упражнений, 5) по месту их выполнения.

Система упражнений направлена на то, чтобы студент своевременно мог переходить от теоретического материала к практическому — выявлению орфограммы и ее соотнесению с правилом, затем — к письму.

### **9. Принцип практической направленности орфографического материала**

*Важность данного принципа объясняется целевыми установками и мотивами, с которыми иностранец приходит в новую речевую деятельность. Обычно изучение иностранного языка предполагает некую сферу его использования. Без учета этой особенности трудно определить содержание и структуру орфографического материала, актуального для конкретной группы обучаемых. По мнению М.В. Ушакова, «недоста-*

точно <...> подобрать ценный по содержанию материал, нужно на это содержание обратить внимание учащихся, что можно сделать в любой форме» [там же, с. 4].

Создание комплексных пособий по обучению иностранных студентов орфографии должно осуществляться с опорой на вышеизложенные принципы. Кроме того, при разработке структуры пособий по орфографии для иностранных учащихся необходимо учитывать: 1) требования к **уровню подготовки иностранных граждан**, в том числе **поступающих в российские образовательные учреждения** (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304 от 03.10.2014; Приказ Министерства образования и науки РФ № 95 от 17.02.2015; Приказ Министерства образования и науки РФ № 338 от 13.04.2017, Приказ Министерства образования и науки РФ

№ 793 от 31.07.2015 и др.); 2) особенности будущей профессиональной деятельности обучающихся и отсутствие у них достаточных сведений о специфике профессиональных обязанностей и лексическом материале, обслуживающем эту тематическую группу; 3) потенциальное наличие в учебной группе студентов с различным уровнем владения русским языком (планирование заданий различной степени сложности); 4) опыт учебно-познавательной деятельности обучаемых, полученный на ранних этапах обучения; 5) возрастные особенности контингента обучаемых.

По нашему мнению, при опоре на перечисленные выше принципы возможно смоделировать процесс обучения иностранцев русскому правописанию и обеспечить систематизацию знаний обучаемых по всем разделам курса русского языка.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Львов, М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности № 2101. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
2. *Баранов, М.Т., Ипполитова, Н.А.* Методика преподавания русского языка в школе / под. ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2001. 368 с.
3. *Малявина, Т.П.* Коррекция орфографических и пунктуационных умений и навыков старшеклассников как средство повышения уровня правописной грамотности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 50 с.
4. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
5. *Львов, М.Р.* Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
6. *Алгазина, Н.Н.* Формирование орфографических навыков. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
7. *Ивлева, З.Н.* Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание // Русский язык за рубежом, 1985. № 4. С. 43–50.
8. *Ушаков, М.В.* Методика правописания: Пособие для учителей средней школы. М.–Л.: Учпедгиз, 1947. 166 с.
9. *Божович, Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 33–44.
10. *Мильруд, Р.П., Кондакова, Н.Н.* Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2005. № 1(7). С. 128–134.

REFERENCES

1. Algazina N.N. *Formirovanie orfograficheskikh navykov*. Moscow, Prosveshhenie, 1987, 160 p. (in Russian)
  2. Baranov M.T. (ed.). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole*. Moscow, Akademiya, 2001, 368 p. (in Russian)
  3. Bozhovich E.D. Razvitie jazykovoj kompetencii shkolnikov: problemy i podhody, *Voprosy psichologii*, 1997, No. 1, pp. 33–44. (in Russian)
  4. Ivleva Z.N. Nachalnyj jetap obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: celi i sodержanie, *Russkij jazyk za rubezhom*, 1985, No. 4, pp. 43–50. (in Russian)
  5. Lvov M.R. *Pravopisanie v nachalnyh klassah*. Moscow, Prosveshhenie, 1990, 160 p. (in Russian)
  6. Lvov M.R. *Slovar-spravochnik po metodike russkogo jazyka: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov po specialnosti No. 2101*. Moscow, Prosveshhenie, 1988, 240 p. (in Russian)
- Maljavina T.P. *Korrekcija orfograficheskikh i punktuacionnyh umenij i navykov starsheklassnikov kak sredstvo povyshenija urovnja pravopisnoj gramotnosti: Extended Abstract of ScD dissertation (Pedagogy)*. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2011, 50 p. (in Russian)
7. Milrud R.P., Kondakova N.N. Teorii oshibok v metodike obuchenija inostrannomu jazyku, *Psichologo-pedagogicheskij zhurnal "Gaudeamus"*, 2005, No. 1(7), pp. 128–134. (in Russian)
  8. Ushakov M.V. *Metodika pravopisanija. Posobie dlja uchitelej srednej shkoly*. Moscow, Leningrad, Uchpedgiz, 1947, 166 p. (in Russian)
  9. Vygotskij L.S. *Izbrannye psichologicheskie issledovanija*. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1956, 520 p. (in Russian)

---

**Позднякова Алина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, apozdnyakova@live.ru

**186 Pozdnyakova A.A.**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, Kosygin Russian State University, Moscow, apozdnyakova@live.ru

**Чепкова Татьяна Павловна**, кандидат филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, tacher@mail.ru

**Чепкова Т.П.**, PhD in Philology, Professor, Russian as a Foreign Language Department, Moscow Pedagogical State University, tacher@mail.ru

**Кабак Марина Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), ka-maran@yandex.ru

**Kabak M.A.**, PhD in Philology, Associate Professor, Foreign Languages Department, Kutafin Moscow State Law University, ka-maran@yandex.ru