

УДК 37.015.3

## **ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ДЕТЕЙ НА ОБЩЕНИЕ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ**

**О.Г. Ивановская**

Ленинградский университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывные переходы из одного семантического пространства в другое, по мере того как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, знаниями и пр. В статье проанализировано понимание смысла текстов, «зашумлённых» орфографическими ошибками в формате Интернет-переписки, обучающимися разных возрастных групп, являющимися членами Интернет-сообщества, как возникновение у них семантического резонанса на Интернет-общение. Проведённое исследование выявляет ведущий вид деятельности обучающихся разного возраста при использовании Интернета и показывает, что чтение Интернет-текстов не оказывает положительного влияния на повышение их грамотности.

**Ключевые слова:** *текст, понимание, смысл, семантический резонанс, Интернет-переписка.*

Сегодня происходит процесс гуманизации и гуманитаризации образования как приобретение им человекообразности и как наделение смыслом процесса и результата передачи, получения, использования знаний (И.Ю. Алексашина, С.В. Алексеев, Е.Н. Барышников, М.Е. Бершадский, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.И. Гинецинский, О.Н. Журавлёва, В.А. Кан-Калик, В.Г. Караковский, Г.Д. Кириллова, И.А. Колесникова, А.К. Колеченко, О.Е. Лебедев, Н.И. Элиасберг и др.) [6–8; 19; 20; 57].

Идея резонансного воздействия, придя из физики, проникла в феноменологию (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер) [12; 56], синергетику (И. Пригожин, И. Стенгерс) [48], лингвофилософские и культурологические концепции (Г. Гадамер, Г. Гегель, В. Гумбольдт, Н.Я. Данилевский, М.С. Каган, И. Кант, Л. Леви-Брюль, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман и др.) [10; 35; 36; 45], физиологию высшей нервной деятельности (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский) [53], психологию (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе) [9; 18; 49].

Текст в современных исследованиях изучается с позиций семиотики, культурологии, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, теории дискурса (Ю.Д. Апресян, С.А. Аскольдов, М.М. Бахтин, Р. Барт, Дж. Брунер, Б.М. Гаспаров, Ф. Гваратти,

Ж. Делёз, Ж. Деррида, Т.М. Дридзе, Р. Жирар, Ю.Н. Караулов, Ю. Кристева, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Ю.М. Лотман, М. Минский, Ж. Пиаже, М. Фуко и др.) [3–5; 11; 13; 14; 17; 37; 38; 39; 41; 42; 44; 55]. Согласно этим исследованиям, текстом может считаться не только «речевая продукция», но и сама личность человека – его образ мыслей, устремления, поведение и пр.

Идеи резонансного воздействия не были чужды традиционной педагогике в форме идей воспитания прекрасным, воспитания словом (Платон, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, Ш.А. Амонашвили) [1; 2; 52; 54] и как идеи гармоничного развития (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) [47; 50; 51].

В современном же мире на первый план выступают факты не «симметризации», гармонизации, а напротив, «диссимметризации», рассогласования смыслов, делающие необходимыми герменевтический (Г. Гадамер) и синергетический (И. Пригожин, И. Стенгерс) подходы к текстам [10; 48].

Семантика человеческой речи и составленных на ней текстов состоит из двух компонентов – значения и смысла. Особенности смысла слова как его «личностного значения» достаточно подробно рассмотрены в литературе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Потебня, С.Л. Рубинштейн и др.) [9; 43; 46; 49].

Определённым семантическим содержанием (значением и смыслом) наполнено и семантическое пространство каждого отдельного человека.

Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами, обладающими своими значениями и смыслами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств – тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определённым фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним [16].

Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое, осуществляющееся по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, ценностями, знаниями, привычками и пр. [15].

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание, понятность, сходство [16].

Нами семантический резонанс рассматривается в образовательной деятельности в различных педагогических ситуациях

[21–34]. Анализ педагогических ситуаций убеждает, что образовательная деятельность сегодня протекает в условиях дефицита понимания.

Цель нашего исследования – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса в образовательной деятельности, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым.

Использованы для исследования методы контент-анализа, интент-анализа, наблюдение, психолингвистический эксперимент и др.

Практически ни один современный молодой человек, подросток, ребёнок (ученик младшего школьного возраста) не избегает сегодня Интернет-общения. При помощи Интернета подрастающее поколение и играет, и учится. Интернет – это современно, удобно, модно.

Информация в Интернете подаётся в основном в письменной форме. Однако, по сути, используется не письменная речь, а особая Интернет-разновидность речи устной. Доказательством этого могут служить разнообразные паралингвистические средства, которые не встречаются в обычной письменной речи, – смайлики и лайки (аналог мимики и жестов в устной речи), стремление преодолеть линейность письменной речи средствами языковой игры (например, заголовок «ПоРАДки» вместо «Подарки»), жанры Интернет-общения – блоги (от англ. “web-log” – «сетевой дневник»), чаты (от англ. “to chat” – «болтать, трепаться»), ЖЖ («живые» журналы), обильное использование выделения слов заглавными буквами, шрифтом и цветом («кричащие» заголовки) и пр.

Как пишет виртуальный Интернет-автор Мерси Шелли «сетеатура отличается от литературы всего одной буквой – у литературы чИтатели, у сетеатуры – чАтатели» ([цит. по: 40, с. 291]).

Мы предлагаем использовать синонимичный термину «Интернет-общение» термин «Интернет-переписка», так как Интернет-тексты традиционно «ждут» ответной реакции в вербальной или невербальной форме (при помощи паралингвистических средств).

В начале XXI в. на описываемой нами почве возникло молодёжное Интернет-движение «За неправильную орфографию!» Написания с ошибками только с виду нелепы. Все их объединяет то, что они пишутся так же, как слова произносятся в устной речи. Особым мастерством считается сделать в одном слове как можно больше ошибок. Например, в Интернет-прощании «Пеши исчо» (вариант: «ишшо»), в слове «ещё» сделано 4 ошибки при том, что в нём всего 3 буквы. Один из ответов на вопрос «Зачем делать такие грубые ошибки?» (помимо желания «чатиться») таков: «Потому что ЖЫЗНЬ гораздо энергичнее, чем ЖИЗНЬ» [40, с. 254].

Зададимся вопросом: а зачем вообще нужна орфография? Орфография помогает быстрее читать, потому что мы привыкли к определённому графическому облику слов и воспринимаем их по нескольким ключевым буквам, прежде всего – по первым и последним. Орфография помогает быстрее писать, потому что грамотный человек делает это автоматически. Например, Интернет-шутникам гораздо «труднее» делать ошибки в аффиксах, которые не несут основной смысловой нагрузки в слове. Поэтому со словами типа «ошибки» в одном и том же электронном письме соседствуют слова «пиши» и пр.

Но если так, то отход от автоматизма под лозунгом «Долой орфографию!» - это модная языковая игра, которую придумали создатели Интернета, чтобы привлечь массовое внимание не столь грамотных детей и молодёжи к своему детищу. А что же будет с орфографией дальше? М.А. Кронгауз сделал вывод: «В долгосрочной перспективе грамотные образованные люди, безусловно, спасут нашу орфографию и победят. Вы спросите, как? А как обычно: неизвестным науке способом» [40, с. 256]. И.Б. Зингер замечал: «Ошибки одного поколения становятся... грамматикой для последующих» ([цит. по: 40, с. 256]).

Мы решили изучить реакцию на наличие в Интернет-текстах орфографических ошибок испытуемых трёх возрастных групп – младших школьников, учащихся основной школы и студентов.

Для эксперимента были привлечены младшие школьники, имеющие трудности в усвоении русского языка и занимающиеся у школьного логопеда, подростки 13–15 лет, члены волонтерского движения «Юный логопед» и студенты, осваивающие в высшем учебном заведении профессию учителя-логопеда.

Младшим школьникам был задан вопрос: «Почему в Интернете пишут с ошибками?». Отвечали 30 учеников 1–4-х классов. Более половины учащихся предположили, что Интернет-авторы плохо учились в школе, остальные ответили «не знаю» с объяснениями: «У меня нет Интернета» или, наоборот: «В Интернете я только играю». Особую тревогу вызывает последний аргумент. Такие ученики честно объясняли, что после Интернет-игр им бывает трудно заснуть, утром болит голова и появляется много ошибок в тетрадах. Анализ их тетрадей показал, что преобладают ошибки на замены, перестановку букв в словах, персеверации (повтор букв одного слога в предыдущих и последующих слогах слова).

Подростки (22 учащихся основной школы в возрасте 13–15 лет) отвечали, что Интернет-ошибки – это «прикольно», что они их, конечно, замечают, потому что пользуются Интернетом каждый день при подготовке домашних заданий. Также подростки отметили, что

понимают, как вредны неумеренные Интернет-игры, но им редко удаётся от них воздержаться.

Подросткам был задан вопрос: «Зачем нужна орфография?» Среди ответов встречалось мнение, что орфография – это «тоже прикольно» (видимо, на фоне множества орфографических ошибок). Другие аргументы – «орфография – это весело» (в качестве доказательства приведена фраза «Уж замуж невтерпёж»), «орфография помогает различать части речи». Пример (к нему приложена картинка):

«С тобою костью ПОДЕЛИТЬСЯ?» – спросила гостью ПУДЕЛИЦА»

Последний пример навёл нас на мысль, что визуальный облик слова сегодня для подростков важнее его смысла. Мы решили проверить это предположение и узнать, действительно ли подростки замечают ошибки в Интернет-текстах. Мы предложили «юным логопедам» проанализировать такие ошибки в письменных работах младших школьников – наших учеников (цензура наша. – О.И.):

«Вова наловил в пруду целое ведро ...аков» (надо: «раков»)

«С...он прис...ал с...онёнку шокоРаду» (письменные работы по сюжетной картинке и по стихотворению К. Чуковского «Телефон»).

Подростки не заметили двойного смысла предложений. Они объясняли ошибки так: в первом предложении мы наблюдаем «застревание» на согласной букве «К» второго слога, которую ученик написал и в начале слова, а во втором предложении ученик заменил все буквы «Л» на буквы «Р» («Вы же знаете, что Дима картавит»). Таким образом, можно сделать вывод, что подростки не соотнесли зрительный образ слова с его слуховым образом, двойной смысл целого предложения также не остановил их внимания и остался им непонятен.

Мы предложили проанализировать те же предложения студентам-логопедам (отвечали 30 человек 18–25 лет). Большинство из них заметили ошибки учащихся и даже отметили, что «после “сидения” в Интернете только такой грамотности и можно ожидать».

Тогда мы предложили студентам для анализа ещё и связный текст. Мы выдвинули гипотезу, что в предложенных затруднённых условиях восприятия можно прочесть текст, только если читающий знает, какие буквы должны находиться в середине слова, то есть владеет правилами орфографии. Так мы надеялись проверить грамотность студентов:

«Солва втемсе бвуку ворзь.

По результатам илссеовадний одонго анлигйсокго унвиертисета не иеemt занчнейя, в кокам пряокде рсапожолены бкувы в солве. Галвоне, чтобы преавя и пслоендя бвуку блыи на мсете. Осательные бкувы мгоут селдовтаь в плоонм беспордяке, всё рвано тксет чтаетсия

без побрелм. Пичрионй эгото являетеся то, что мы не чиатем кдаужю бкву по отедльнотси, а всё солво цликееом» [31, с. 151].

Больше половины студентов справились с заданием. Однако были и такие, которые не смогли «расшифровать» текст, комментируя эту ситуацию: «Ерунда какая-то» или «Опять вы контрольную даёте!»

Мы попросили студентов назвать способы, которыми можно было бы поднять грамотность и школьников, и студентов, уменьшить у них количество орфографических ошибок. Среди наиболее интересных предложений была мысль подбирать такие книги, необходимые для подготовки к занятиям, которые было бы невозможно скачать из Интернета («пусть побольше читают»), а также идея регулярно организовывать конкурсы орфографии.

Таким образом, проведя эксперимент, мы выяснили, что младшие школьники пользуются Интернетом для игр (40 % респондентов), подростки и в Интернете играют (90 %) и учатся (87 %), студенты тоже используют Интернет для игры (95 %) и учёбы (90 %), однако у студентов уже развита критичность к Интернет-текстам, что выразилось, в частности, в способности соотносить визуальный и слуховой образ слова при анализе ошибок в предложениях (у 67 % респондентов). У 54 % студентов, как показал анализ «деформированного» текста, несмотря на орфографические ошибки в Интернет-переписке, орфографический навык является сформированным.

Следовательно, подтверждается высказанное нами ранее предположение [31, с. 174], что с возрастом увеличивается «репертуар» ситуаций, в которых человек, ставя себя на место другого, испытывает семантический резонанс, который мы понимаем как момент переживания узнаваемости, понятности образа, слова, метафоры [31, с. 109].

У младших школьников семантический резонанс возникает лишь в процессе Интернет-игры (игровой интерес), подростки пытаются при помощи Интернета и играть, и учиться (познавательный и игровой интерес с преобладанием игрового), у студентов семантический резонанс, помимо ситуаций Интернет-игры и потребности в учебных Интернет-текстах, иногда возникает в ответ на ситуации, возможные в их будущей профессиональной деятельности. Однако критичность к орфографическим и графическим ошибкам в Интернет-переписке у всех возрастных групп снижена.

Таким образом, научная новизна нашего исследования заключается в рассмотрении впервые в педагогике поставленной проблемы семантического резонанса. Теоретическая значимость – рассмотрение влияния семантического резонанса на личность ученика и студента как восполнение недостатка опыта понимания окружающего

мира и на отражение этого процесса в языке и речи. Перспективы исследования – рассмотрение семантического резонанса в различных педагогических ситуациях в образовательной деятельности.

### **Список литературы**

1. Амонашвили Ш.А. Созидая человека. М.: Знание, 1982. 96 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живёте, дети?: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки русской культуры, 1995. Т. 1. Лексическая семантика. 464 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Барт Р. Семиотика. Поэтика // Избр. работы: пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. С. 384–391.
6. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография. СПб.: СПбАППО, 2008. 156 с.
7. Браже Т.Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития // Практическая андрагогика. Кн. 2. Опережающее образование взрослых: коллективная монография / под ред. В.И. Подобеда, А. Е. Марона. 2-е изд., доп. СПб.: ИОВ РАО, 2009. С. 52-108.
8. Браже Т.Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности: монография. СПб.: СПбАППО, 2010. 114 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. / под ред. В.В. Давыдова: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т.2. С. 297–346.
10. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
11. Гаспаров Б. М. Устная речь как семиотический объект // Учёные записки Тартуского университета. Тарту: ТГУ, 1978. Вып. 442. С. 63–112.
12. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии / пер.с нем. А.В. Михайлова. М.: ДИК, 1999. Т. 1. 338 с.
13. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. С.Н. Зенкина. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 283 с.
14. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. с франц. А. Гараджи, В. Лапицкого и С. Фокина; сост. и общая ред. В. Лапицкого. СПб.: Академический проект, 2000. 432 с.
15. Доценко Е.Л. Семантика межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 2000. 52 с.
16. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотехнической сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10–11. С. 72–87.
17. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии: монография. М.: Наука, 1984. 232 с.
18. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 368 с.
19. Журавлёва О.Н. Гуманитарная модель современного учебника: проектирование и экспертиза содержания: монография. СПб.: СПбАППО, 2009. 174 с.

20. Журавлёва О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника: автореф. дис. ... доктора пед. наук. СПб.: СПбАППО, 2013. 52 с.
21. Ивановская О.Г. Деонтологическая готовность начинающих педагогов и семантический резонанс // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф. 24–25 апр. 2013 / общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. Т. I. С. 91–95.
22. Ивановская О.Г. Детский опыт чтения сказок и семантический резонанс у учителей начальной школы на использование сказки на уроке // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова. СПб.: СПбАППО, 2012. С. 146–151.
23. Ивановская О.Г., Макарова М. А. Красота языка, семантический резонанс и понимание текстов // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сборник статей и учебно-методических материалов к международной конференции / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. СПб.: СПбАППО, 2010. С. 31 – 36.
24. Ивановская О.Г. Преимущество поколений в педагогических династиях и семантический резонанс // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы I междунар. науч. конф., посвящённой памяти д-ра пед. наук, проф. Р.И. Лалаевой, 29 ноября 2012 / общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. С. 146–149.
25. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в материнско-детском общении // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы междунар. науч. конф., посвящённой 130-летию К.И. Чуковского и 120-летию А.Н. Гвоздева (24–26.04.2012). / Отв. ред. Т.А. Круглякова. СПб.: Златоуст, 2012. С. 570 – 573.
26. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в общении подростков и взрослых // Специальное образование: материалы международной научной конференции 21–23 апреля 2010 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. Т. 1. С. 86–89.
27. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в организационной сфере педагогического общения // Специальное образование: материалы VIII междунар. науч. конф. 26 – 27 апр. 2012 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. Т. II. С. 74–79.
28. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в отцовско-детском общении // Проблемы онтолингвистики – 2013: материалы междунар. науч. конф. 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург / отв. ред. Т.А. Круглякова. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 528 с. С. 241 – 243.
29. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в педагогическом общении // Актуальные проблемы механизмов и структуры нарушений устной и письменной речи: материалы междунар. науч.-практ. конф. 15 сентября 2010 г.: сб. ст. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 86 – 94.
30. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и концептосфера // Специальное образование: материалы VII междунар. науч. конф. 21–22 апреля 2011 г. /



- под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. Т. I. С. 95–100.
31. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов: Монография. СПб.: Речь, 2011. 301 с.
  32. Ивановская О.Г. Семантический резонанс как приписывание смысла // Развитие научного наследия В.К. Орфинской в отечественной логопедии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 26 ноября 2009 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. С. 144 – 148.
  33. Ивановская О.Г., Гамбург С.Э. Семантический резонанс как условие качества понимания текстов // Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. ст. и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. СПб.: СПбАППО, 2009. С. 114–117.
  34. Ивановская О.Г. Семантический резонанс на использование сквозных метафор «орла» и «осла» в педагогическом общении // Materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická conference “Dny vědy – 2012”. Díl. 27. Pedagogika. Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2012. S. 17–22.
  35. Каган М.С. Эстетика как философская наука: университетский курс лекций. СПб.: Петрополис, 1997. 544 с.
  36. Кант И. Критика способности суждения / пер. с нем. М.: Искусство, 1994. 367 с.
  37. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность: монография. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
  38. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / пер. с франц. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 656 с.
  39. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
  40. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. 3 D. М.: Астрель; Согрус, 2013. 480 с.
  41. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
  42. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ. А.Н. Баранова, А.В. Морозовой. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
  43. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 210 с.
  44. Лотман Ю.М. Культура и взрыв // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство. СПб, 2010. С. 12 – 148.
  45. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / сост. Р.Г. Григорьев; Вступ. ст. С.М. Даниэль. СПб.: Акад. проект, 2002. 542 с.
  46. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 374 с.
  47. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981. 339 с.
  48. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Пер. с англ. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 312 с.
  49. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
  50. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Мн.: Нар. асвета, 1978. 288 с.

51. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск: Народная асвета, 1982. 288 с.
52. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. 5-е изд. М.: Просвещение, 1981. 156 с.
53. Ухтомский А. А. Великий физиолог // Природа. 1936. № 3. С. 3–6.
54. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Гос. педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. Т. 2. 733 с.
55. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой; вступительная статья Н.С. Автономовой. СПб.: А-сad, 1994. 239 с.
56. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. с нем. М.: Ad Marginem, 1997. 262 с.
57. Школьное социальное образование: гуманитарный подход: монография / под науч. ред. О.Н. Журавлёвой. СПб.: СПбАППО, 2011. 156 с.

## **SPELLING ERRORS AND SEMANTIC RESONANCE AMONG YOUNG PEOPLE, TEENAGERS AND CHILDREN ON INTERNET COMMUNICATION**

**O. G. Ivanovskaya**

Leningrad state University named after Alexander Pushkin

The everyday life of man can be considered as continuous transitions from one semantic space to another as people relate themselves to a particular community of people with similar semantic characteristics: needs, interests, knowledge, etc. We have considered the meaning of the texts, "noisy" spelling errors in the format of Internet correspondence, learners of different age groups who are members of the Internet community as the emergence of their semantic resonance on the Internet communication. The study reveals the leading activity of students of different ages using the Internet and shows that reading online texts does not have a positive impact on improving their literacy.

**Keywords:** *text, understanding, meaning, semantic resonance, Internet correspondence.*

*Об авторе*

ИВАНОВСКАЯ Ольга Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Автономное Образовательное Учреждение Высшего Профессионального Образования «Ленинградский государственный университет имени Александра Сергеевича Пушкина» (196605, г. Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, д. 10), e-mail: logoped544@yandex.ru