Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка

**(Из опыта работы)**

**Содержание**

1. Теоретические основы орфографии.
2. Система орфографических упражнений
3. Выработка орфографической зоркости и навыки грамотного письма.
4. Проверочные работы, как средство развития опорных умений и навыков учащихся.
5. Совершенствование орфографических навыков при использовании активных форм обучения.
6. Заключение.
7. Литература.

1. Теоретические основы орфографии.

Термин “орфография” создан на базе корней греческих слов orthos "правильный" и grapho "пишу"; буквальным переводом (калькой) его на русский язык является термин “правописание”;

В современном понимании орфография — это система правил написания слов. Правила эти не однотипны, поэтому и в самой орфографии выделяется несколько относительно самостоятельных частей. Основными частями орфографии являются следующие:

1) Буквенное обозначение звукового состава слов. Эта часть орфографии является непосредственным продолжением графики (и алфавита), поэтому общая задача буквенного обозначения звуко­вого состава слов решается графикой и орфографией совместно, например (орфографическая часть выделена): *город, поддержка, возьми* и т. п. Все другие части орфографии с графикой несопоста­вимы.

2) Раздельные, слитные и полуслитные (через дефис — черточку написания: *никто, ни к кому, кое-кто; сделано по-твоему* и т. п.

3) Употребление прописных (больших, заглавных) и строчных (малых), букв: *орел —* птица, *Орел —* город и т. п.

4) Правила переноса—правила, позволяющие одну часть слова написать в конце одной строки, а другую часть — в начале следую­щей строки: *пи-сьмо* или *пись-мо,* но не “п-исьмо”, “пис-ьмо”, “письм-о”.

5) Графические (буквенные) сокращения слов: сокращение слов на письме: *сознание. — с., созн.,* но не “со.”, “соз.”, “созна.” и т. п.

Части орфографии различаются общими принципами, лежащими в основе их конкретных правил. Принципы орфографии — это ос­новные, исходные начала, на которых строятся конкретные прави­ла, а также обобщение этих правил. Принципы указывают основной путь достижения целей орфографии — единообразного написания слов.

Но у частей орфографии есть и общее, что и объединяет их в единую систему. Все они так или иначе ориентированы на слово: буквенное обозначение звукового состава слов, слитное и раздель­ное написание слов, перенос слов, сокращения слов, употребление больших и малых букв в словах. Это и является основой общего определения орфографии как системы правил написания слов*.*

Теоретические основы орфографии — это прежде всего принципы, на которых она построена. Принципы орфографии — наря­ду с типом письма (звуковым, слоговым или иным) и составом его знаков — являют­ся одним из важнейших характеризующих ее признаков, и построение методики пре­подавания орфографии прямо от них зави­сит. Эту зависимость подчеркнул когда-то названием своей монографии Н. С. Рождест­венский; он назвал книгу так: “Свойства русского правописания как основа методики его преподавания” (М., 1960).

Орфография, как система правил, состоит из пяти разделов: 1) правила передачи фонем буквами в составе слов; 2) правила употребления прописных (заглавных, боль­ших) и строчных (малых) букв; 3) правила переноса слов из одной строки в другую; 4) правила о слитных, полуслитных (дефисных) и раздельных написаниях слов; 5) пра­вила графических сокращений слов.

Каждый из этих разделов покоится на определенных принципах.

Центральным разделом орфографии является первый: в зависимости от того, на какой основе строится обозначение фонемного состава слов в той или иной нацио­нальной орфографии, говорят о принципе той или иной орфографической системы.

Не останавливаясь подробно на принци­пах, лежащих в основе второго — пятого разделов, поскольку они не вызывают су­щественных разногласий в определении и трактовке обратимся к первому разделу. Именно здесь больше всего различных мне­ний. Они менялись с течением времени, с развитием языка и науки о нем. Но даже в одно и то же время оказывались и оказы­ваются возможными разные теоретические интерпретации принципов орфографии, на которых основано обозначение фонем. Это вызвано тем, что развитие науки о письме теснейшим образом связано с развитием науки о звуковой основе письма.

К концу XIX в. относится рождение осо­бой науки о звуках — фонологии, а XX в. характеризуется уже разветвленными на­правлениями в ней. Убежденность в “пра­вильности” и “единственности своей прав­ды” в трактовке понятия о выделенной единице языка, а именно в трактовке понятия фонемы, отражаемой на письме буквой, неизбежно приводит к тому, что авторы тео­ретических построений орфографии вступа­ют в спор между собой.

Каково положение учителя в этом случае?

Прежде всего, учителю, конечно, нужно знать саму науку, уметь сопоставлять раз­личные точки зрения и выбирать среди них такую, которая в большей степени отвечает его собственным взглядам. А главное — не смешивать между собой различные фо­немные теории, на которых основывается современная теория орфографии.

Поиски разумного основания в построении национальной орфографии и попытки осмыс­ления основного принципа русской орфогра­фии в том виде, как она сложилась к рубежу XVI—XVII вв., делались уже бе­зымянными авторами славянских грамматик XVI—XVII вв.

В XVIII в. В. К. Тредиаковский и М. В. Ло­моносов определили ведущее правило русской орфографии как написание “по кореню”, “по произвождению речений”. В. К. Тредиаковскому такая орфография не нравилась (он предлагал изменить её на письмо “по звонам”, т. е. по звукам, по произношению, впрочем, только для соглас­ных). М. В. Ломоносов видел в сложившей­ся системе орфографии высокую целесооб­разность.

В трактате В. К. Тредйаковского “Разговор чужестранного человека с российским об орфографии старинной и новой и о всем, что принадлежит к сей материи” замечено, что письмо “по кореню” не всегда соблюдается (пишем “могу”, “возмогу”, ни “возможность”, а не “возмогность”). Факт этот был использован как аргумент целесообразности писания “по звонам” (поскольку не всегда можно писать “по кореню”, а “по звонам” можно всегда). “Что мне нужды,— пишет Тредиаковский, — что про­изведения корень виден не будет?” “Старается ли о коренях все общество пишущих?”. Ломоносов же объясняет мотивы письма “по кореню” иначе: *“Друг* не пишут *друк* ради косвенных падежей”. В “Российской грамматике” о написаниях *фтекаю, опхожу, потпираю, оддыхаю* говорится, что это “весьма странно и противно способности легкого чтения и распознания сложенных от простых” (т. е. производных слов от не производных).

В дальнейшем именно факт отражения на письме исторических чередований при неотражении позиционных использовался как аргумент в дискуссиях сторонников раз­личных точек зрения на теоретические осно­вы русского правописания фонемная тео­рия и построенная на ее базе типология чередований дали ответ, в чем разница между [г] || [ж] в *возмогу — возможность* и [г] || [к] в *могу — мог.* И тем не менее передачу на письме исторических чередова­ний, с одной стороны, как бы по своеобраз­ной инерции продолжали считать “ограни­чением” письма “по кореню” (А. Н. Гвоз­дев); с другой стороны, прекрасно понимая фонемную несостоятельность и практиче­скую абсурдность сконструированных напи­саний вроде “песоканный”, “песока”, “песокек”, “песокека” вместо *песчаный, песка, песочек, песочка* (от *песок*), некоторые ученые утверждали, что подобные написа­ния (с графически единообразным корнем) якобы являются “идеалом” тех теоретиков, которые стоят на позициях письма “по ко­реню” (или, иначе, на позициях письма на основе морфологического принципа[[1]](#footnote-1), хотя такого “идеала” для русского письма никто и никогда не провозглашал.

Теперь уже совершенно очевидно, что вопрос о неизбежности передачи на письме исторических чередований решается на уровне графики, а не орфографии, — подобно тому как графика заставляет нарушать единообразие морфемы и в случаях типа *зола — земля* (окончание одно и то же, но пишется по-разному в зависимости от твердости или мягкости основы).

Долгое время к написаниям “по произвождению речений” (этимологическим) от­носили лишь расходящиеся с произношени­ем написания типа *вода, дуб* и не относили написания типа *трава, суп.* Впервые Одно­типность отношения написаний типа *пруд* и *прут* к принципам орфографии отметил В. А. Богородицкий. Он же впервые назвал принцип письма “по аналогии” *(пруд,* так как *пруда; прут* так как *прута)* морфо­логическим. Но еще долго написания типа *прут (т.*е. написания, соответствую­щие произношению) даже видные теоретики не всегда включали в число написаний, опирающихся на морфологические соотно­шения.

Типология орфограмм наиболее полно была разработана в трудах A. Н. Гвоздева[[2]](#footnote-2), а предшествовали им обстоятельные методи­ко-орфографические работы М. В. Ушако­ва. А. Н. Гвоздеву принадлежит наиболее удачное (в те годы) определение морфо­логического принципа. Он подчеркивал, что, во-первых, на письме сохраняется единство одних и тех же морфем, “несмотря на то, что в произношении при разных условиях употребления они имеют меняющийся зву­ковой вид”; во-вторых, “графический образ морфем передает фонетический состав в отношении каждого звука в наиболее диф­ференцированном его положении”.

В первой части определения А. Н. Гвоздева чрезвычайно важно выражение *не­смотря на,* ибо во многих определениях морфологического принципа говорится, что морфемы пишутся единообразно вне за­висимости от произношения (или независимо от произношения). Это более чем неточно. Между буквами и фонемами в русской орфографии соблю­дается строгая системность соотношений, и. написания очень строго, за немногими исключениями, определяются произношени­ем. Слово *вода* пишется вовсе не произволь­но, вовсе не независимо от произношения: в нем можно написать либо букву *о* (которая и пишется), либо букву *а.* Другие варианты исключены. Только написание *о* или *а* раз­решается произношением: их определяет позиционность чередования фонем /о/ и /а/. Именно поэтому неточным является оп­ределение, которое долгое время, давали авторы “Пособия для занятий по русскому языку в старших классах средней школы”: “В основе написаний значащих частей слова лежит морфологический принцип: значащие части слова (морфемы) пишутся едино­образно вне зависимости от произношения”[[3]](#footnote-3)*.* При этом, разумеется, авторы пособия не имели в виду произвольности написаний (далее сле­дуют примеры *воды. вода, водяной),* но тем не менее формулировка была неудачной. С известной степенью вариативности по­добную формулировку можно найти и у многих других авторов.

Во второй части определения А. Н. Гвоз­дева важно то, что оно исключает пони­мание морфологического принципа как со­блюдения некоего абстрактного графиче­ского единства морфемы. Вторая часть определения уточняет первую.

Теоретическая трактовка принципов рус­ской орфографии А. Н. Гвоздевым бази­ровалась на фонемной теории Л. В. Щербы, изложенной им в книге “Русские гласные в качественном и количественном отношении” (Спб., 1912) и последующих работах. Л. В. Щерба определил фонему как единицу, способную дифференцировать слова и их формы. Он установил обусловленность чле­нения .речевого потока на фонемы морфо­логическим членением: в словах *бы-л, за-сну-л,* или *он-а, был-а* конечные фонемы отделяются благодаря возможности прове­сти перед ними морфологическую границу, а возможность разбивать на фонемы каждое слово определяется именно такой потен­циально существующей связью между мор­фемой и фонемой. В качестве наименьшей звуковой единицы носитель языка осознает не то, что “произносится”за одну артику­ляцию (как до сих пор пишут в некоторых учебниках фонетики), а тот наименьший отрезок звучания, который может выражать значение (быть морфемой). Языковую функ­цию фонемы Л. В. Щерба также связывал с ее способностью участвовать в образова­нии звукового облика значимой единицы *(одет—одеть* и т. д.)

Для последователей В. Щербы (уче­ных Ленинградской фонологической школы) характерно утверждение, что система фонем того или иного языка не просто результат логических построений исследователя, а реальная организация звуковых единиц, обеспечивающая каждому носителю языка возможность порождения и восприятия лю­бого речевого сообщения.

В конце 20-х — начале 30-х годов была создана другая фонологическая теория, стоящая в мировой фонологии особняком. Она была названа самими ее создателями теорией Московской фонологической школы (сокращенно — МФШ)[[4]](#footnote-4). Эту раннюю (пер­вую) разновидность теории МФШ обычно называют “теорией вариаций и вариантов”, причем чаще — просто “теорией вариан­тов”, ибо специфику МФШ определяет имен­но понятие варианта. Так, если вариациями называются модификации фонем типа [о], [о•], [•o], [•о•] (например, в словах гон (т.[о]*н*), *тоненький (т* [*о*•] *ненький), тёмный (т* [•*о*] *мный), Лёня* (*л* [•*о*•]*ня),* то вариан­тами называются звуки слабых позиций, с которыми позиционно чередуются в одной морфеме звуки сильных позиций. Например, звук [] в слове *вода* является вариантом фонемы /о/ (ср. в [•о] *ды* — в [] *да*)*,* а в слове *тр* [] *вa—* вариантом фонемы /а/ (ср. *тр* [а] *вы* — *тр* []*ва*).

К алфавиту и графике идеи этой теории были применены Н. Ф. Яковлевым, к орфо­графии — Р. И. Аванесовым и В. Н. Си­доровым. Типология фонематических напи­саний (абсолютно фонематические, отно­сительно фонематические и нефонематические) была подробно разработана И. С. Ильинской и В. Н. Сидоровым. Ведущий принцип орфографии назван ими фонематическим. Статья этих авторов была в определенном смысле сенсационной. Почти два века (с середины XVIII до середины XX в.) ведущим принципом рус­ской орфографии считался словопроизводственный (этимологический, морфологиче­ский) — и вдруг ему не нашлось места среди орфографических принципов. Причи­ной этого оказался иной взгляд на фонему. Но новая теория фонемы была признана не всеми.

Место морфологического принципа в кон­це концов было определено. И в настоящее время теория морфологического принципа (на основе щербовской теории фонемы) широко принята, хотя наряду с ней пред­ставлена, особенно в учебниках для вузов, и выдвинутая в те годы теория фонемного принципа (на основе фонемной теории МФШ.

Переходя от фонемной теории к орфогра­фической, М. В. Панов поддерживает идею И. С. Ильинской и В. Н. Сидорова о фонематическом принципе русской орфо­графии, утверждая, что мы имеем “письмо на основе парадигмо-фонологии”. Появление теории МФШ было положи­тельным и прогрессивным. Ее возникновение в конце 20-х — начале 30-х годов связано с потребностями письма: это было время “язы­кового строительства”. В 1929 г. был пред­ложен революционно-радикальный и в выс­шей степени неудачный проект реформы русской орфографии, который деклариро­вал, что “реформа равняется на малогра­мотных и неграмотных в первую очередь”. Этот проект нужно было аргументирование отвергнуть, и такую аргументацию предло­жили Р. И. Аванесов и В. Н. Сидоров.

С провозглашением фонемного принципа русской орфографии в трактовке теорети­ческих вопросов, орфографии возникла ост­рая состязательность. Последняя же всегда способствует более тщательной сверле пози­ций, их уточнению, а все в целом способ­ствует развитию теории. В теории русской орфографии отражаются только две рас­смотренные фонемные теории: ЛФШ и МФШ (с ее вариантами). В соответствии с теорией ЛФШ, ведущий принцип русской орфографии определяют как морфологи­ческий, в соответствии с теорией МФШ — как фонемный. Но .в конечном итоге по­лучается один результат: единообразный графический облик морфем (там, где это возможно). По теории ЛФШ это получается от стремления именно этого и достигнуть (действие сознательных морфологических аналогий при обозначении звуков слабых позиций). По теории МФШ — это резуль­тат, следствие обозначения фонемы (в том ее понимании, как это принято в МФШ).

“Следствием фонемного письма,—пишет Р. И. Аванесов,— является... единство мор­фемы. Каждая морфема в слове вне зависи­мости от ее реального произношения в разных позиционных условиях пишется оди­наково...” И поясняет: “Конечно речь идет о том, что на письме не обозначаются по­зиционно обусловленные изменения фонем, а не о традиционных исторических чере­дованиях, фонем...

Благодаря графическому единообразию морфемы сторонники фонемного принципа орфографии тоже употребляют (правда, в качестве синонимического) термин “морфо­логический принцип”.

Две интерпретации ведущего принципа русской орфографии (как фонемного или как морфологического — в зависимости от фонологической позиции их авторов) обыч­но представлены в вузовских учебниках. В стабильных же школьных учебниках прин­ципы орфографии, как правило, теорети­чески не раскрываются. Исключением был учебник под редакцией Л. В. Щербы (1944 г.). Ведущий принцип русской орфо­графии определялся в этом учебнике так:

“Морфологический принцип заключается в том, что каждая значащая часть слова (приставка, корень, суффикс, окончание) пишется всегда одинаково, хотя произно­шение этой части слова в разных фоне­тических условиях может быть разным”. Это определение “продержалось” в школь­ных учебниках до 1951 г.

В большинстве школьных учебников мате­риал описывается фактически на основе фонемной теории Л. В. Шербы.

На основе теории фонем МФШ прово­дились занятия по орфографии в одной из школ г. Харькова.

Обучение орфографии на основе знаком­ства учащихся с ведущим принципом орфо­графии, несомненно, способствует более осознанному пониманию системы русского письма.

Определение ведущего принципа русской орфографии дано в “Пособии по русскому языку для учащихся старших классов...” В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко.

Определяется ведущий принцип орфогра­фии и в книгах для внеклассного чтения: Панов М. В. Занимательная орфография. Книга для внеклассного чтения уча­щихся 7—8 классов.— М., 1984 (принцип определяется как фонемный и осуждается понимание ведущего принципа русской ор­фографии как морфологического); Моисе­ев А. И. Звуки и буквы, буквы и цифры... Книга для внеклассного чтения учащихся 8—10 классов средней школы —М.,1987 (ведущий принцип орфографии раскрыва­ется как морфологический на основе тео­рии ЛФШ).

Есть и другие пособия, изданные с под­заголовком “факультативный курс”, но, по-видимому, не используемые в школе (как непрограммные) или используемые не ши­роко. Назовем их: Иванова С. Ф., Ни­коленко Л. В. и др. Русское слово как предмет языкознания.—М., 1972; Вет­вицкий В. Г.Иванов а В. Ф., Моисе­ев А. И. Современное русское письмо: Пособие для учащихся.— Л., 1974. И в пер­вой, и во второй книге проводится морфо­логический принцип.

Фонемный принцип (на основе теории МФШ) проведен в книге: Русский язык. Ч., I. Экспериментальные учебные мате­риалы для средней школы / Под ред. И. С. Ильинской и М. В. Панова.— М., 1979. По этой книге проходили занятия в ряде московских школ.

Кроме орфограмм, отвечающих морфоло­гическому принципу (или, в иной трак­товке, фонемному), в русском письме пред­ставлено небольшое количество орфограмм, отвечающих фонетическому принципу (са­мая важная из них — приставки на *з*). Та­кие орфограммы противоречат, и морфоло­гическому, и фонемному принципу. В них не соблюдается графического единства морфе­мы. Много в русском письме орфограмм, отвечающих традиционному принципу. Тра­диционные написания (например, *собака, сапог)* не противоречат ни фонемному, ни морфологическому принципу (так как со­ответствуют одной из двух возможных здесь букв). Однако и не отвечают им: в отличие от морфологических написаний типа *вода, трава* для выбора букв (о или а) здесь нет проверочных слов. “Для пишущего здесь налицо выбор, и при том нередко мучи­тельный и трудный... Поэтому следует кон­статировать, что нефонематических написа­ний в русской орфографии много, гораздо больше, чем принято думать”,— писал Р. И. Аванесов.

Правила, построенные на фонетическом принципе (самое важное из них — правило о приставках *раз-, без-, из-, воз-, чрез-*)*,* требуют от учителя усиления слуховой рабо­ты (большего внимания к фонетическому разбору), а правила, построенные на тра­диционном принципе,— усиления работы зрительной (большего внимания к нагляд­ным пособиям). Кроме того, традиционные написания, как и морфологические, инте­реснее и полезнее изучать с привлечением исторических и этимологических справок. Поэтому повышение историко-лингвистической культуры учителя является одной из важнейших задач филологического образо­вания.

Поясняющих замечаний со стороны учи­теля требуют и написания типа *рожь, ночь; режь, спрячь; беречь.* Написание здесь *ь* не связано с произношением: после *ч* он избы­точен, после *ж* противоречит произношению. Буква ь является здесь графическим урав­нителем морфологических категорий: *рожь,* мочь, склоняются так же, как *ель* (*рожью, ночью, елью*)*,* а *нож, врач—*как *стол (ножом, врачом, столом); спрячь, спрячьте, режь, режьте* “подравниваются” под *кинь, киньте,* а *беречь —* под *кидать.* В силу таких письменных аналогий принцип употребления здесь мягкого знака можно назвать прин­ципом графико-морфологических аналогий. Иначе его еще называют грамматическим (Л. Р. Зиндер), граммематическим (Ю. С. Маслов), морфологическим (А. А. Реформатский).

2.Система орфографических упражнений.

Стоит заметить, что обучение орфографии, как известно, строится прежде всего на изучении орфографических правил. При этом следует иметь в виду, что “правило организует обучение письму, но оно само по себе еще не приводит к правиль­ному письму: написание должно быть закреплено путем длительных упраж­нений, так чтобы оно стало навыком”.

Д. Н. Богоявленский определяет роль упражнений “как выработку умения применить грамматико-орфографичес­кие правила в практике самостоя­тельного письма”.

С этой целью используются так называемые специальные орфографиче­ские упражнения. К специальным орфографическим упражнениям, в ходе которых вырабатывается навык при­менять правила на практике, относят­ся упражнения типа списывания, обыч­но осложненного грамматико-орфогра­фическими заданиями, и диктанты различных видов. Все специальные орфографические упражнения сопро­вождаются устным или письменным языковым разбором.

Упражнения типа списывания — это осложненное списывание текста без пропуска букв и осложненное списы­вание текста, в котором пропущены буквы. Что касается диктантов, то, если иметь в виду характер деятель­ности ученика, в школьной практике наибольшее распространение получи­ли такие обучающие диктанты, при проведении которых:

1) учащиеся записывают текст пол­ностью, без изменений (предупреди­тельный, объяснительный диктант),

2) учащиеся записывают текст вы­борочно (выборочный диктант),

3) учащиеся, записывая текст, под­вергают его изменениям (творческий и свободный диктанты).

В целях закрепления того или иного орфографического правила упражне­ния типа осложненного списывания и диктанты различного вида, сопровож­даемые орфографическим разбором, выполняются параллельно: дома — упражнения типа осложненного списы­вания, в классе — диктанты различ­ного характера. Диктанты эффек­тивнее, чем списывание. Об этом го­ворят экспериментальные данные Л. П. Федоренко: в классе, в котором большинство упражнений выполнялось под диктовку, грамотность оказалась почти в три раза лучше, чем в том, где преобладали самостоятельные ра­боты по учебнику. Но по вполне понят­ным причинам диктанты возможны только в условиях класса. Проводя упражнения типа осложненного списы­вания и диктанты параллельно, учи­тель должен заботиться о том, чтобы орфографические упражнения выпол­нялись в определенной последователь­ности, в определенной системе.

Когда речь идет о системе орфогра­фических упражнений, то имеется в виду не только целесообразная по­следовательность этих упражнений, но и характер дидактического мате­риала, подобранного для них.

Стержнем системы орфографиче­ских упражнений является степень самостоятельности учащихся в ходе их выполнения. При этом должна учитываться связь классной и домаш­ней работы. Упражнения типа списы­вания, обычно выполняемые дома, являются продолжением работы по формированию орфографических на­выков, начатой в классе, другими сло­вами, домашние упражнения — это составная часть системы орфографи­ческих упражнений, способствующих выработке того или иного орфогра­фического навыка.

Что касается классной работы, то обычно намечается такая последова­тельность диктантов: вначале учащие­ся пишут предупредительные диктан­ты, затем объяснительные, выбороч­ные, творческие, свободные. Отметим, что творческий и свободный диктан­ты способствуют тому, что учащиеся проходят “через этап “совмещения” двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы”. В этом их ценность. А в целом последова­тельность диктантов определяется, как уже говорилось, степенью самостоя­тельности учащихся.

При проведении предупредительно­го диктанта перед записью отдельно­го предложения или целого текста устно проводится объяснение опреде­ленных орфограмм, имеющихся в сло­вах, которые входят в данное предло­жение или текст. Чтобы учащиеся бо­лее внимательно относились к устно­му орфографическому разбору, учи­тель предлагает во время диктанта непосредственно перед написанием слов. письменно объяснить соответствующие орфограммы (или все те орфограммы, которые разбирались, или некоторые из них).

При проведении объяснительного диктанта объяснение орфограмм, т. е. рассуждение по поводу того, почему надо писать так, а не иначе, осу­ществляется после записи текста. Что­бы все учащиеся производили соот­ветствующий грамматико-орфографи­ческий разбор слов с нужной орфо­граммой (или с нужными орфограм­мами), учителя предлагают письменно (путем условных сокращений и под­черкиваний) объяснить написание ана­лизируемых слов (без предваритель­ного рассуждения). Это следующая ступень самостоятельности учащихся.

Предупредительный и объяснитель­ный диктанты дополняют друг друга. Они способствуют тому, что учителя имеет возможность обучать детей уме­нию связывать правило со словом, слово с правилом. Различие между этими диктантами — в степени само­стоятельности учащихся.

Выборочный диктант ускоряет темп работы, помогает сосредоточить вни­мание на нужной орфограмме (или орфограммах). При выборочной запи­си слов или словосочетаний учащиеся объясняют соответствующие орфограм­мы или письменно, или устно. Часто это объяснение сводится к классифи­кации слов на правило, например: в один столбик учащиеся записывают существительные 3-го склонения с основой на шипящий (*ветошь, глушь* и т. д.), в другой — существительные 2 склонения (*рощ, сокро­вищ).*

***Пример***

***Выборочный диктант, проводимый в 7 классе "В".***

Выписать краткие страдательные причастия. Обозначить суффик­сы. Объяснитьих правописание.

1. Заседание кружка посвящено творчеству Т.Г. Шев­ченко 2. Эта история рассказана очевидцем. 3. Отравле­ны его последние мгновенья - коварным шёпотом насмеш­ливых невежд. *(Л.)* 4. Чародейкою-зимою околдован лес стоит. (*Тютч.*) 5. На жилищное строительство отпущено значительно больше средств, чем в прошлом году. 6. В ок­рестностях приморского города построен ряд санаториев, больниц и грязелечебниц.

Выборочный диктант требует от учащихся большого умственного на­пряжения, полной мобилизации внима­ния и знаний. Этот диктант являет­ся одним из самых активных приемов обучения орфографии. Экономичный во времени, он дает возможность при­учить школьников быстро схватывать особенности звукового и морфологи­ческого состава слова и уже в ходе чтения учителя отбирать на слух нуж­ное”. Это следующая ступень само­стоятельности учащихся. Далее прово­дятся диктанты с изменением текста: творческий диктант, свободный дик­тант.

При написании творческого диктан­та учащиеся по заданию вставляют в диктуемый текст опреде­ленные слова или изменяют грамма­тическую форму диктуемых слов и письменно или устно объясняют соот­ветствующие орфограммы. При этом у учащихся вырабатывается навык применять орфографические правила в условиях, когда приходится думать о содержании и грамматическом оформлении предложения.

***Приведу два примера творческих диктантов, проводимых в 7 классе "В".***

I. Образовать наречия от прилагательных с одной и двумя бук­вами *н*.

Медленный, временный, болезненный, путаный, вет­реный, торжественный, искусственный, бешеный, рьяный, беспрестанный, безукоризненный, туманный, организо­ванный, испуганный, необузданный, необдуманный, лег­комысленный, нарядный, напрасный, любезный, неуго­монный, воспитанный, рассеянный, пасмурный, искрен­ний, осторожный.

II. Образовать наречия. Обозначить ударение. Указать орфо­грамму “Буквы *о, е* после *ж, ч, ш, щ* на конце наречий”.

Образец. *Хороший — хорош****о****; певучий — пев****у****че.*

Блестящий, волнующий, горячий, хороший, певучий, колючий, свежий, вызывающий, неуклюжий, угрожаю­щий, негодующий, недоумевающий, умоляющий.

При свободном диктанте учащему­ся приходится думать не только о со­держании и грамматическом оформле­нии предложений, но и о связности из­ложения мыслей. Если учащийся пись­менно объясняет орфограммы (обычно на определенное правило), то он так же, как и при творческом диктанте, приучается применять орфографиче­ские правила в условиях, приближен­ных к тем, когда приходится излагать свои мысли.

Такова система диктантов с учетом постепенного наращивания самостоя­тельности учащихся.

Дома, как уже говорилось, учащие­ся выполняют упражнения типа спи­сывания, производя, как правило, письменно орфографический разбор слов с соответствующими орфограмма­ми. Упражнения эти посвящаются раз­витию того же умения рассуждать, ко­торое отрабатывалось на уроке при проведении диктантов различных ви­дов, и таким образом включаются в общую систему специальных упражне­ний, способствующих формированию определенного орфографического на­выка.

При определении системы орфогра­фических упражнений очень важно учитывать, насколько при их выпол­нении обеспечивается участие зрения, слуха, речедвигательных восприятий.

Речедвигательные восприятия имеют место и при списывании, и тем более при написании диктантов (при выпол­нении этих упражнений предполагает­ся внутреннее произнесение слов).

Слуховые восприятия наличествуют при написании диктантов.

Что касается зрительных восприя­тий, то здесь дело обстоит сложнее. Чаще всего, выполняя упражнения типа списывания, учащиеся имеют де­ло с текстом, в котором буквы в словах пропущены, служебные слова заклю­чены в скобки и т. п. (см. школьные учебники по русскому языку). В этих случаях нельзя говорить о зрительном восприятии слов с изучаемыми орфо­граммами. Слова с изучаемыми орфо­граммами зрительно воспринимают­ся в том случае, если учащийся, выпол­нив упражнение типа списывания, напишет их правильно. То же самое нужно сказать и о диктантах. Если же интересующие нас слова и при спи­сывании, и во время диктанта напи­саны неправильно, то зрительное вос­приятие не играет своей положительной роли. А между тем при зрительном восприятии “накапливаются зрительно-графические образы, модели изучаемых орфограммой укрепляется зрительно-графическая память учащихся, что чрезвычайно важно. Вот почему необ­ходимо стремиться к тому, чтобы перед учащимися в самом начале работы над орфографической темой в правиль­ном написании предстали наиболее трудные для них слова с изучаемой орфограммой. Поэтому на дом задается списывание текста без пропуска букв с запоминанием правописания слов, а в классе проводится подготовленный дик­тант по тексту без пропуска букв.

Таким образом, при создании систе­мы орфографических упражнений надо заботиться о том, чтобы в ходе выпол­нения специальных орфографических упражнений обеспечивалось участие не только слуха и речедвигательных вос­приятий, но и зрения.

Очень важно, кроме того, чтобы си­стема орфографических упражнений была построена “на развитии тех умст­венных способностей, которые делают возможным овладеть столь сложным комплексом знаний, умений л навыков, как безошибочное письмо”. Поэтому при подборе дидактического материала для специальных орфографических уп­ражнений необходимо учитывать раз­личия в отдельных этапах примене­ния орфографических правил. Рас­смотрим эти различия и покажем, ка­кую умственную работу должен про­делать учащийся в ходе применения орфографических правил.

Чтобы писать в соответствии с орфо­графическим правилом, учащийся дол­жен:

— обнаружить орфограмму (опозна­вательный этап анализа);

— установить, какое орфографическое правило необходимо применить в данном случае (выборочный этап анализа);

— решить вопрос о конкретном на­писании, выделив существенные при­знаки, необходимые и достаточные для применения орфографического пра­вила (заключительный этап анализа).

Задача первого этапа — опознать орфограмму, задача второго этапа — выбрать нужное правило, задача третьего этапа — применить правило к данному конкретному случаю. Та­ковы различия в задачах отдельных этапов применения орфографических правил.

На уроке ознакомления с новым орфографическим правилом отрабаты­ваются задачи третьего (заключитель­ного) этапа анализа, так как учащие­ся знают, над какой орфограммой они работают и какое орфографическое правило изучают. Затем в дидактиче­ский материал упражнений включаются слова с орфограммами, имеющими тот же опознавательный признак, что и изучаемая на уроке орфограмма. В ре­зультате учащиеся будут отрабатывать не только задачи третьего, заключи­тельного этапа анализа, но и второго, выборочного. И наконец, в поле зре­ния учащихся должны оказаться ранее изученные орфограммы с разными опо­знавательными признаками. В этом слу­чае школьники должны производить трехэтапный анализ орфограммы: опо­знавать орфограмму (опознавательный этап), выбирать нужное правило (вы­борочный этап), применять выбранное правило (заключительный этап).

Итак, чтобы школьники научились применять орфографические правила в практике своего письма, необходимо дидактический материал для упражне­ний подбирать в указанной выше системе, с учетом задач отдельных этапов применения орфографических правил. В таком случае внимание учащихся направляется на осознание всех этапов применения орфографиче­ского правила (на содержание и по­следовательность орфографического разбора в устной и письменной форме) в соответствии с формулировкой орфо­графического правила, что способству­ет формированию у школьников навы­ков сознательного, анализирующего письма. При этом закрепление навыков должно проводиться не только на том уроке, на котором учащиеся познако­мились с данной орфограммой, но и на последующих уроках, для того чтобы учащиеся преждевременно не перестали пользоваться правилом. А это случает­ся, если сокращается период письма, сопровождаемого орфографическим разбором по схеме, соотнесенной с фор­мулировкой соответствующего правила.

При определении системы орфогра­фических упражнений учитывается не только характер умственной работы учащихся по применению орфографи­ческих правил, но и особенности орфограмм, подлежащих изучению (ва­рианты орфограммы). Вариант орфо­граммы — это разновидность орфо­граммы, находящейся в своеобразных семантических, фонетических или грам­матических условиях, вызывающих трудности в применении соответствую­щего орфографического правила. Укажу, например, варианты орфограм­мы “Буквы *з* и *с* на конце приставок”.

Варианты орфограммы, имеющие се­мантические особенности.

1. Слова с корнями *-цвет-, -свет-: рассвет, расцвет* (учащиеся смешивают сло­ва с указанными корнями).

2. Слова с приставкой *низ- (нис-): низвергаться, ниспадать* (учащиеся часто не знают смысла слов с указанной при­ставкой).

Варианты орфограммы, имеющие фо­нетические особенности.

3. Слова, корни которых начинаются с шипящих *ж, ш, ч, щ: безжизненный, расшатать, бесчисленный, расщелина* и т. д. (конечные согласные приставок изменяют свое основное качество, что затрудняет применение орфографического правила).

4. Слова, корни которых начинаются с *ц: бесцветный, расценить* и т. п. (аффрикату [ц] учащиеся нередко считают звонким согласным).

5. Слова с приставкой *без-,* в которых первый согласный корня оглушается под влиянием следующего согласного: *безвкуси­ца, безвкусный* и под. (приставка *без-* пишется перед корнем, в начале которого слышится глухой согласный [ф]).

6. Слова, корни которых начинаются с согласных *з, с*: *беззвездный, рассмеяться* (на стыке приставки и корня пишутся две одинаковые согласные буквы).

7. Слова, корни которых начинаются со звонких согласных *б*, *г, д: разбить, разгрести, раздать* (если одновременно сло­ва употребляются с приставкой *с-* — *сбить, сгрести, сдать,—* то учащиеся иногда пишут по аналогии с данными словами слова с приставкой на *з*: “расбить”, “расгрести” и под.).

Варианты орфограммы, имеющие мор­фологические особенности.

8. Слова с приставкой на с, которые могут употребляться с приставкой *с-: растаять — стаять* (учащиеся в словах типа *растаять* пишут *сс,* мотивируя это сле­дующим образом: “Расстаять”, пишется два *с*: есть слово *“стаять*”).

9. Слова с приставкой *бес-,* которые соотносительны с однокоренными словами, употребляющимися с предлогом *без: бес­плановый — без плана, беспричинный — без причины* и под.

10. Слова *расчет, рассчитывать,* трудные для учащихся с точки зрения определе­ния их морфемного состава.

Таковы варианты одной и той же орфограммы.

На разных этапах обучения орфографии (имеются в виду I - IV, V - IX классы) в тексты для упражнении должны включаться слова со всеми вариантами той или иной изучаемой орфограммы. Но на каждом этапе обучения орфографии в упражне­ния включаются различные слова с од­ним и тем же вариантом орфограм­мы, если таких слов много: *безжиз­ненная (пустыня), бесчисленные (воп­росы), расшатать (стул), расщелина (в горе), бесцельный (взгляд), разбить (чашку), разгрести (сено), раздать.*

3. Выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма.

Навыки грамотного письма, относящиеся к числу сложнейших, требуют непре­рывной целенаправленной работы.

Принимая в начале учебного года новый класс, я с первой же недели ста­раюсь выявить наиболее слабых учащихся, чтобы, не теряя времени, начать с ними индивидуальную работу. В тетради учёта успеваемости на отдельной странице записываются фамилии этих учеников, а затем первые ошибки, ими допущенные. После каждой письменной работы эти записи пополняются. Это дает возможность не только классифицировать ошибки, но и видеть, когда ученик допускает ошибки в одних и тех же словах (они подчёркиваются).

Главное в словарно-орфографической работе - выработка орфографической зоркости.

С досадой обнаружила, что ученики, пришедшие из начальной школы, не уме­ют списывать и допускают ошибки даже в тех словах, где нет пропущенных букв. С тех пор я провожу контрольное списывание, предупреждая пятикласс­ников, что за одну ошибку при списывании ставится неудовлетворительная оценка. Результаты первой работы были очень плохими. Но постепенно дети становились более внимательными. До сих пор я провожу две такие работы каждую четверть.

Очень важно формировать умение опознавать орфограммы. В любой письмен­ной работе учащиеся выделяют, показывают орфограмму, в устных работах обязательно называют её: "В слове *далёкий* в корне безударная гласная, проверяемая ударением, - *даль*". И т.п. Здесь очень помогает справочник на форзаце учебника, которым с первых же дней ученики должны научиться пользоваться.

На каждом уроке проводится словарно-орфографическая работа. Это или "По следам ошибок", когда вызываются двое-трое учащихся (поочередно) и получают задание записать слова, в которых ранее были допущены ошибки; или работа над новыми словами, которые даны в учебнике для заучивания; или словарные диктанты (два в четверть).

В словарные диктанты включаю слова, над ошибками в которых класс рабо­тал (в конце моей тетради учета есть страница, где указываются дата, вид письменной работы и слова, в которых было допущено наибольшее коли­чество ошибок). Это помогает увидеть, над какими ошибками надо работать, какие новые слова еще не усвоены.

Если ученики получают за словарный диктант"2", то они имеют возможность через несколько дней переписать его, но оценка при этом на балл снижа­ется. Если ученик не готовился к работе повторно, значит, двойка остается, но на уроках я с ним работаю индивидуально, подключая его к работе "По следам ошибок".

Полезным видом словарно-орфографической работы, формирующим орфографи­ческую зоркость, может быть работа с готовым текстом, в котором нужно устно дли при списывании выделить орфограммы и объяснить их. Для устной работы целесообразно использовать детские стихи, считалки и под.

Оживленно проходит работа с книжками-малышками: учитель подчеркивает в них слова и дает задание: объяснить орфограммы, слово с пометкой разо­брать по составу, а первое предложение - по членам.

Очень результативна работа по карточкам, на которых даны несколько кар­тинок с изображением предметов, явлений, действий, называемых словами с трудными орфограммами. Ученик, получая такую карточку-задание, записывает слова на доске и выделяет орфограмму. Оценки за эти ответы обычно бывают положительные. Вот примерные наборы слов для карточек-картинок.

1. Скворечник, корова, ученица, мыши, снегирь, снежинка.

2. Арбуз, лыжи, следы, ученики, цыпленок.

3. Сова, машина, трамвай, гриб, деревья, синичка. 4. Солнце, собака, заяц, петух, щетка.

Вот пример такой карточки:

Словарный диктант. Запиши словами. На какие правила эти слова?

Наряду с традиционными карточками, содержащими тексты и задания, я поль­зуюсь и карточками, которые содержат только задание (его можно записать и на доске - если работает весь класс). В качестве текста в таком случае выступает указанная учителем страница учебника. Например, на доске вычер­чена таблица, в которую школьники вписывают слова из "Муму" И.С. Тургене­ва (от слов "Но вот Герасима привезли в Москву..**.** "до"...как недоумевает"; или: от "Дела у него было немного... "до" И надо сказать..."). В тетради по­лучается такая запись.

Очень хорошо, что подобные работы включены сейчас в учебники. Насколько тщательно выучены и повторены правила правонаписания, прове­рять нужно постоянно.

В классе постоянно проводится работа над ошибками, но некоторым учени­кам после проведенных диктантов я предлагаю индивидуальные задания по допущенным ошибкам. Например:

1. Найди и объясни ошибки в словах с безударными гласными.

2. Правописание предлогов. Найди ошибку в тексте, найди еще 2-3 примера из текста.

3. Как пишется не с глаголами? Найдя ошибку в тексте.

Это задание можно дать ученику на уроке, а можно - для работы дома. Та­кие индивидуальные карточки очень помогают повышать грамотность.

Очень часто, когда у ученика, плохо написавшего диктант, спрашиваешь, как пишется слово, в котором он допустил ошибку, он отвечает, что знает это правило, и это знает, и это...

Да, он знает правила, он их заучил, но, когда пишет, он не видит случаев, когда их нужно применить.

Важно так организовать работу, чтобы каждый ученик ежедневно чувствовалответственность за свои знания. Особенно пристальный контроль следует установить за слабо успевающими учениками, которым необходимо оказывать повседневную помощь в работе на уроках русского языка.

И вот я стала искать...

Как добиться, чтобы ученик не только заучивал правила, но и видел орфограммы?

Выработка навыков правописания — процесс длительный. Чтобы научить детей успешно преодолевать те или иные орфографические трудности, нужно систематически и кропотливо работать на протяжении многих лет. Но это очень скучно! Вот и постройте практические работы так, чтобы они могли захватить ребят, удивить.

Ученик должен удивляться тому что:

- он видит орфограммы,

- он может написать их правильно,

- всё это дает хорошие результаты,

- ему нравится работать,

- на уроках русского языка интересно!

Ученик не должен переставать удивляться. Он будет приходить на урок с определенным настроением, будет стремиться к знаниям, потому что на каждом уроке он будет убеждаться, как это просто, интересно, что ему все по силам. Он видит, он может. С каждым уроком его грамотность улучшается. И дома нет проблем: дома тоже удивляются и с нетерпением ждут, какую оценку и какие новые знания получит ребенок.

Не переставайте удивлять своих учеников - удивлять нестандартностью!

Начиная урок, некоторые учителя (особенно те, кто плохо владеет классом) каждый раз теряют 1-2 минуты на то, что отмечают отсутствующих в классе, делают замечания опоздавшим, выясняют причины опоздания или отсутствие кого-то в классе. Некоторые ученики не могут успокоиться: кто-то подрался во время перерыва и ему не до урока, кто-то получил на предыдущем уроке "2" и переживает это, а кто-то получил "5", он возбужден и его переполняет радость и т.д. Поэтому, когда вы вошли в класс, поздоровались с ребятами, скажите: "Разминка две минуты. Работаем".

В классе наступает полная тишина. Каждый занят своим делом: один просматривает блокнот с работами над ошибками, другие повторяют забытые правила (вдруг ему дадут индивидуальную работу), третьи читают или учат, если не выучили правило, которое надо было выучить дома. Те, кто пришел на урок в *возбужденном* состоянии, успокаиваются. Если были опоздавшие, не выясняйте причины опоздания, пусть учащиеся тихонько входят в класс и готовятся к уроку. Найдутся и такие, кто просто смотрит в учебник, делая вид, что читает правило. Но и они тоже психологически готовятся к уроку.

Все успокоились, вы (пока ребята готовятся к уроку) отмечаете отсутствующих в классе.

Две минуты прошли, можно начинать урок.

Такую "разминку" надо проводить перед каждым уроком (даже если у вас уроки сдвоенные). Не жалейте этих двух минут. Постепенно ученики привыкнут к "разминке" и будут использовать ее для дела.

**Работа над ошибками.** Приняла я как-то хороший класс. В начальной школе он по русскому языку имел хорошую успеваемость.

Когда из начальной школы учащиеся переходят в среднее звено, они встречают разных учителей, у каждого своя методика преподавания, каждый считает, что его предмет самый главный. Задают много. Сыплются "тройки" и "двойки". Дети теряются, не успевают справляться с домашними заданиями.

Первые же мои диктанты дали плохие результаты. После каждого диктанта взволнованные родители ждали меня после уроков, просили показать контрольные работы, объяснить, почему их ребенок, успешно учившийся в начальной школе, стал получать тройки и двойки, просили совета, как помочь дочери или сыну. Но помочь не каждый из родителей мог. Да и не каждый приходил в школу и знал, за что его ребенок получил "2". Ведь тетради для контрольных работ хранятся в классе, домой их не дают. Работали над ошибками тоже в классе, в этих же тетрадях. Работу над ошибками делали все: и те, кто получил "2" и "3", и те, кто получил "4" и "5". Выписывали на доску слова, в которых были допущены ошибки, объясняли правописание слов, записывали проверочные примеры на это правило и т. д. И так на доске оказывалось 12— 15 слов, а то и больше.

Успевающие ученики справлялись с этой работой, а тот, кто получил "2", еле успевал механически списать написанное на доске. Эта работа поможет ему улучшить грамотность? Никогда. И вообще, зачем такую работу надо выполнять всем учащимся? Зачем, например, Иванову, который за диктат получил "4", работать над ошибками, которые сделали Петров, Сидоров и другие ученики?

Как-то после такой работы (когда работали над общими ошибками) я подошла к ученице, которая получила "3", и спросила, какие ошибки она допустила в диктанте. Она назвала мне те ошибки, над которыми работал весь класс, которые были записаны на доске, свои вспомнила кое-какие, а те, которые допустила в прошлых работах, совсем забыла, даже не могла вспомнить, на какое правило они были.

Надо было срочно искать выход. И я его нашла. Это оказалось очень просто и эффективно.

На родительском собрании попросила родителей купить своим детям альбом для рисования (никакие блокноты не подходят, листы должны быть из ватмана, так как альбом рассчитан на 5 лет), объяснила, для чего они нужны.

Учащимся было дано задание:

1. Листы с обеих сторон разлиновать шариковой ручкой (карандаш быстро стирается), как в тетради, с интервалом 1 см.

2. Вместе с одной обложкой листы согнуть пополам и прошить посередине.

Получился толстый блокнот , у всех учащихся одного размера, с красивой обложкой. Блокноты подписали: "Работа над ошибками Иванова Сергея".

На следующий день в классе я показала , как расчертить и расписать первую страницу, а остальные они должны были сделать дома.

После первого же контрольного диктанта я раздала проверенные тетради для работы над ошибками.

Ученики открыли свои блокноты и каждый крупно записал на первой строке класс, в котором он учится, на следующей — вид работы (диктант, изложение, сочинение) и дату, количество ошибок, допущенных в работе, оценку.

Затем каждый записал слова, в которых он сделал ошибки. Орфо­граммы только подчеркнул (никаких объяснений или примеров писать не надо); если есть пунктуационные ошибки, то записывается их вид.

Учащиеся, которые получили за диктант оценку "5", пишут только вид работы, число и оценку. Они свободны и могут заняться повторением, подготовкой к уроку, могут помочь соседу по парте разобраться в его ошибках.

Все! Работа над ошибками закончена!

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 5 класс | Кол-во ошибок | Оценка |
| Диктант. 25 сентября | 4/2 | 3 |
| Объем |  |  |
| Малыш |  |  |
| Встречаться |  |  |
| Однородные члены |  |  |
| Прямая речь |  |  |
|  |  |  |
| Изложение. 4 октября | 3/2 | 3 |
| Труженик |  |  |
| ..... |  |  |

Ушло на такую работу 5 минут. Блокноты закрыты, вложены в учебник, прикреплены большой скрепкой к корочке учебника. Тетради для контрольных работ собраны.

Дальнейшая работа учителя на уроке — по его усмотрению: если диктант был написан плохо, можно выполнить какое-то упражнение с орфограммами, на которые ученики сделали больше всего ошибок. Если диктант написан более или менее благополучно, можно начинать новую тему. Если писали сочинение или изложение, заняться только стилисти­ческими ошибками (орфографические записаны в блокноте).

И ученикам и их родителям я объяснила, что правописание всех слов, которые записаны в блокноте, дети должны знать, так как эти орфограммы будут дополнительным вопросом каждому ученику, отвечающему у доски: ученик выходит отвечать к доске, кладет свой блокнот на учительский стол и после ответа пишет на доске под диктовку учителя 2—3 слова из блокнота, подчеркивая или выделяя все орфограммы, которые есть в этих словах.

Если все написано правильно, объяснять эти орфограммы не надо. Похвалите ученика за то, что слова, в которых он когда-то делал ошибки, пишет правильно. Поставьте ему оценку на балл выше, и он всегда будет серьезно относиться к работе над ошибками.

Но если ученик опять допустил ошибку, поставьте в его блокноте напротив этого слова красную галочку и как можно чаще напоминайте ему об этом слове, об этой орфограмме.

Вы можете продиктовать слова не только те, которые были выписаны из последней работы, а любые, находящиеся в блокноте. Это могут быть слова, написанные 2—3 месяца или 2—3 года назад.

В такой работе над ошибками есть большое но: ее надо проводить на каждом уроке или вообще за нее не браться.

Готовясь к уроку русского языка, ученик должен обязательно заглянуть в блокнот, вспомнить "свои" орфограммы, запомнить, как они пишутся. Он должен знать, что на любом уроке его могут спросить. И если он хорошо справится с работой, то получит хорошую оценку – появляется надежда следующий диктант написать лучше.

Да и родителям легче проследить за грамотностью своего ребенка. Родители перестали ко мне ходить после каждой контрольной работы. Они теперь знают, за что их ребенок получил ту или иную оценку: ведь в блокноте у него записаны все слова, в которых он допустил ошибки, поставлены оценки.

**Карточки с орфограммами.** Возьмите два старых, пришедших в негодность учебника по русскому языку. Почему нужны два учебника? Когда вы будете вырезать правило или упражнение, на другой странице может оказаться нужное вам упражнение или правило к другой карточке. Вот вы и используете другой учебник. А своих учеников попросите, чтобы они принесли картонки, вырезанные из коробок из-под конфет. Обрежьте их так, чтобы они все были одного размера. Вырежьте орфограмму вместе с заголовком, наклейте ее на картон. Вырежьте упражнение вместе с заданием и наклейте чуть ниже правила на этой же картонке. И так вырезаем и наклеиваем все параграфы, орфограммы, рассуждения, пояснения, которые даны в учебнике, и к ним упражнение с заданием (можно два, если они небольшие). Получается большая стопка картонок. Чтобы в ней можно было быстро ориентиро­ваться, пометьте, например, все параграфы на правописание имени существительного красной полоской (приклейте внизу или сбоку узкую бумажную красную полоску), имени прилагательного — синей, глагола — желтой и т. д. Вы привыкнете к цветным полоскам и будете быстро находить нужный вам материал.

Вы знаете, что Иванов у вас плохо разбирается в написании *не* с существительными, Петров — в правописании приставок *пре-, при-,* Сидоров — в написании *н* и *нн* в суффиксах прилагательных. Когда вы всему классу даете самостоятельную работу, то для Иванова, Петрова. Сидорова вы готовите дополнительные задания (карточки с заданием).

Все ученики начали работу. Вы подходите к Иванову. Петрову, Сидорову и кладете им на парту по карточке.

Каждый из этих учеников дописывает предложение, слово и т. д. упражнения, которое выполняет весь класс, потом прерывает эту работу, берет ручку с зеленой пастой, читает правило или рассуждение на карточке, задание к упражнению и выполняет его ручкой с зеленой пастой.

После того как он закончил свое упражнение, он берет обычную ручку с синей пастой и продолжает дальше выполнять (сколько успеет) упражнение, которое было дано всему классу.

После окончания урока Иванов, Петров, Сидоров вкладывают карточку в тетрадь и отдают ее учителю на проверку. Оценка ставится в журнал.

Важно, что это индивидуальная работа, ее всегда хорошо видно в тетради, так как она подчеркивается зеленой ручкой.

При этом, прежде чем выполнить дополнительное упражнение, ученик читает заголовок, читает правило (если забыл, то вспомнит его, если не знал, то выучит, разберется).

**Устный опрос по карточкам.**

Надо сделать 40 карточек (8х12) и крупно написать столбиком три слова (ничего не подчеркивая, ничего не выделяя) с разными орфограммами, изучаемыми в этом классе. На обратной стороне поставить номер карточки.

ИЗВЕСТНЫЕ

ГРУЗЧИК № 3

НЕБРЕЖНЫЙ

В присутствии всего класса вы перемешиваете карточки (как колоду карт) и кладете на первые парты столько карточек, сколько учеников сидит в этом ряду. По команде учителя ученики с первой парты берут карточки для себя, а остальные через плечо передают на вторую парту и т. д.

У учителя должен быть листок со списком всех карточек. Вы можете вызвать определенных учеников или провести целенаправленный опрос, повторив, например, правописание местоимений. По своим карточкам

вы заранее намечаете, какие номера будут сегодня в работе. Например, это № 18, 26, 33:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| кое у кого | некто | некоторый |
| познакомьте | никто | каменный |
| ценный | хорошо | говоришь |
|  | командовать |  |
|  |  |  |
| №18 | №26 | №33 |

Учитель спрашивает: "У кого № 33?" Вот кому он достался, тот и отвечает: называет правило, приводит примеры. Ответы оцениваются. Оценки ставятся в журнал и дневник. Оценки ставятся и тем учащимся, кто исправлял ответы, дополнял.

**Итак...** Каждый урок должен заканчиваться подведением итога. В конце урока, минут за 5—7 до звонка, взяв в руки тетрадь, ученики должны вспомнить все орфограммы, с которыми они встретились на уроке, начиная с "разминки". Каждый, кого вы спросите, отвечает, что он повторял во время "разминки". Затем упоминаются орфограммы, с которыми ученики работали кто у доски, кто в тетрадях, когда выполняли индивидуальную работу; если была работа с перфокартами, то с какими частями речи работали (это мог быть синтаксический разбор предложения, разбор по составу, фонетический или морфологический разбор). А какие орфограммы были записаны при работе над ошибками? И, наконец, с какими новыми орфограммами познакомились при объяснении нового материала?

За эти 5—7 минут будут перечислены десятки орфограмм. Это прекрасное повторение и закрепление, способствующее активизации мышления учащихся и повышению сознательности усвоения материала.

Таким образом был найден тот своеобразный подход к практической направленности уроков, который в итоге дал наилучшие результаты.

4.Проверочные работы как средство развития опорных умений и навыков учащихся.

Практика показывает, что формирование орфографического навыка — очень трудный и длительный процесс, так как для правильного письма необходима быстрая орфографическая ориентировка, а она становится возможной в том случае, когда весь процесс обучения обеспечивает такой уровень овладения опорны­ми знаниями, при котором учащийся способен переносить правило правописания на любой вариант орфограммы, относящийся к данному конкретному правилу.

Я убедился в том, что орфографический навык успешно формируется на базе более про­стых навыков и умений, которые являются ком­понентами орфографического навыка. Я имею в виду:

— автоматизированный графический навык письма,

— умение производить звуко-буквенный и слоговой анализ слов,

— умение распознавать части речи,

— умение устанавливать морфемный состав слов, — умение подбирать однокоренные слова,

— умение опознавать орфограммы. При обычной организации обучения рекомен­дуется одна проверочная работа в конце те­мы, промежуточные же результаты усвоения материала не учитываются (они выводятся на основе общих наблюдений за работой всего класса, выполнения тренировочных упражнений.

Из своего опыта знаю, что крайне необходимы систематическая проверка усвоения именно опорных знаний и формирова­ние на их основе умений и навыков учащихся. Осуществлять ее можно с помощью провероч­ных работ, которые позволяют выявить уровень подготовленности каждого ученика, проследить темпы его продвижения в обучении, а также своевременно обнаружить и устранить пробелы в знаниях отдельных учащихся, предупредить неуспеваемость.

Моя система проверочных работ предусмат­ривает проверку знаний учащихся на трех ос­новных этапах обучения: первичное усвоение материала, последующее его закрепление, ак­тивное оперирование усвоенным.

Для проверки первичного усвоения я даю наиболее простые задания, позволяющие определить степень понимания учащимися изу­чаемого материала.

Для проверки прочности усвоения материала и умения оперировать изученным брались бо­лее сложные задания, включающие и вопросы по повторению.

Третий этап — этап контрольной или твор­ческой проверки знаний, умений и навыков по определенной теме; его цель *—* установить, на­сколько свободно и уверенно учащиеся владе­ют знаниями, насколько сформированы их уме­ния и навыки.

Время проведения проверочной работы —5— 7—10минут; итоговые, творческие задания рас­считаны на 15—20 минут урока или домаш­него задания).

Приведу тексты некоторых работ по теме “Глагол” V класс), обеспечивающие разви­тие умений распознавать части речи, подбирать однокоренные слова, устанавливать морфем­ный состав слов;

№1

1. Выписать глаголы в таком порядке:

1) глаголы движения; 2) глаголы “говоре­ния”; 3) глаголы проявления чувств.

*Сказать, идти, ехать, говорить, радоваться, объяснять, плыть, лететь, пролепетать.*

2. Почему слова *звон* и *звонить* разные ча­сти речи?

№2

1. Выписать глаголы в таком порядке:

1) глаголы, обозначающие трудовые процессы;

2) глаголы, обозначающие состояние человека;

3) глаголы движения. Какие из них синонимы? Почему?

*Колоть, учиться, тлеть, строить, спать, бе­жал, мчался, брел, шел, ползти.*

2. Сравнить слова говор и *говорить.*

№ 3

1. Из текста выписать глаголы, обозначив орфограммы в корне.

Книг заветные страницы

Помогают людям жить,

И работать, и учиться,

И отчизной дорожить.

2. Образовать глаголы совершенного и несо­вершенного вида с корнями *лет- (лететь), да-(дать).*

№ 4

1. Чем отличаются слова в первой строчке, от слов, записанных в столбик.

а) *Луна—луны, луне, луну. луной, о луне...*

*Прилунение, прилуниться, лунник, луноход, лунный.*

б) *Земля — земли, земле, землю, землею, о земле... Земляк, земляной, земляника, землистый, приземлиться.*

2. Выписать глагол, обозначить в нем морфе­мы и записать некоторые формы этого глагола.

Приведенные работы — это работы первого уровня трудности. Они проверяют глубину и точность понимания изучаемого материала.

Так, первые задания проверочных работ № 1 и 2 предусматривают группировку глаголов. Оперируя признаками глагола как части речи, учитывая их лексическую общность, учащиеся группируют слова внутри грамматического класса.

При выполнении проверочной работы № 2 учащиеся должны соотнести понятия “часть речи” и “синоним” (какие из данных глаголов синонимы?). Это способствует лучшему усвое­нию знаний, их дифференцировке и системати­зации.

Вторые вопросы проверочных работ (Поче­му слова *звон* и *звонить* разные части речи? Сравнить слова *говор* и *говорить.)* требуют определить данную часть речи, отличить ее от другой части речи.

Проверочная работа № 3 помогает отрабо­тать умение узнавать глагол в связном тексте. К тому же в качестве дальнейшего расширения знаний о признаках частей речи предусматри­вается самостоятельное образование глаголов совершенного и несовершенного видаот за­данных корней.

Таким образом, выполняя данные задания, учащиеся от простого воспроизведения теоре­тических сведений переходят к их сознательно­му применению в различных ситуациях. Благо­даря этому развивается теоретическое мышле­ние, быстрее и успешнее совершенствуются умения учащихся, позволяющие достаточно глубоко постигать изучаемые языковые явле­ния.

Результаты проверочных работ дают учите­лю конкретные факты, на основе которых обес­печиваются управление умственными, действия­ми учащихся, приближение результатов усвое­ния к наилучшим, быстрое продвижение каждого ученика. Такая работа носит исследовательский характер.

Продолжу характеристику работ, использу­емую мною в V классе.

№ 5

Выписать из текста глаголы, обозначив в них морфемы. Обосновать написание безударных личных окончаний.

Если ты хочешь судьбу переспорить,

Если ты ищешь отрады цветник,

Если нуждаешься в твердой опоре —

Выучи русский язык!

(Сабир Абдулла, узбекский поэт).

№ 6

1. Объяснить, какое написание глагола "вер­но". Почему?

*Мама будет завтракать.*

*Мама будит завтракать.*

2. Почему слова *сушить* и *сохнуть, слышать* и *слушать* имеют разные личные окончания?

Выписать из текста глаголы и обосновать правописание их личных окончаний.

№ **7**

“Рыбная ловля дает великолепную закалку. Только первые дни даются с трудом. Потом привыкаешь к жаре и холоду, к дождям, к то­му, что промокаешь насквозь и высыхаешь на ветру, к тому, что постелью ля тебя бывает трава, а пологом - звездное небо.

Когда приходит эта привычка, когда наконец наступает то состояние, когда человеку ничто в природе не страшно и стены дома перестают быть для него единственным надежным убежи­щем, тогда только природа раскрывается пе­ред его глазами во всем своем разнообразии и могуществе.

Для “комнатного” человека природа полна неудобств и скрывает в себе всяческие непри­ятности.

Недаром писатель Гайдар, большой рыболов, любил говорить, что “на рыбной ловле — как на фронте”. И он был отчасти прав. Во время последней войны мои друзья-рыболовы, люди разных профессий — писатели, режиссеры и ху­дожники — поражали самых опытных и видав­ших виды военных своей выносливостью и за­калкой”. (К. Паустовский).

№ 8

1. Написать 6—10 приставочных глаголов в форме 2-го и 3-го лица ед. числа с безударны­ми личными окончаниями.

2. Обозначить орфограммы в записанных глаголах.

№ 9

1. Записать слова, состоящие из следующих морфем: “приставка + корень + окончание” (и т. д.). Какая это часть речи?

2. От чего зависит написание *з* — *с* в при­ставках?

Данные проверочные работы выявляют не только умение опознавать глаголы и их мор­фемный состав, но и умение обосновыватьих написание (№№ 5, 6, 7).

Учащиеся осознают, что нужно не просто знать правило, уметь его воспроизводить, но и пользоваться им: поставить каждый из глаго­лов в неопределенную форму, по ней устано­вить спряжение, проверив, не входит ли дан­ный глагол в число исключений или разноспря­гаемых глаголов.

Работы № 8 и 9 представляют собой задачи, обратные описанным. Выполняя их, учащиеся подбирают глаголы самостоятельно, учитывая и другие заданные свойства: наличие пристав­ки и безударного окончания, модель и т. д.

Таким образом, проверочные работы на эта­пе закрепления предусматривают разнообраз­ные связи между известными школьникам све­дениями, на основе которых развивается уме­ние применять их, оперировать ими. Здесь це­лесообразно использовать обобщающие таб­лицы.

Таблица 1

*Е — И в* безударных личных окончаниях глаголов

Неопределенная форма

на *-ить* (кроме *брить, стелить)* остальные

7 на *-еть*

4 на *-ать*

II спряжение I спряжение

*и* *е*

Таблица № 1 показывает те опорные точки орфографического правила, которые учащийся должен твердо знать, чтобы свободно рассуж­дать о написании *и — е* в окончаниях глаго­лов.

Таблица 2

Правописание приставок

1. Найти приставку.

2. Определить ее группу.

неизменяемое на *з-с* *при- – пре-*

Таблица № 2 в обобщенном виде представляет три группы приставок. Работая с ней в V классе, учащиеся свободно пользуются прави­лами правописания не только неизменяемых приставок (материал начальных классов), но и правилами написания *з* и *с* в приставках. Кро­ме того, они уже будут знать, что групп при­ставок в русском языке три. С последней они практически знакомятся при разборе слов по составу, поэтому труднейшее правило о напи­сании гласных в приставках *пре-, при-* в VI классе усваивается значительно быстрее.

Таким образом, на этом этапе усвоения про­верочные работы требуют прочности, оператив­ности, обобщенности знаний.

Проверочные работы третьего типа соответ­ствуют окончательному усвоению учебного ма­териала, когда созревает возможность и необ­ходимость при обучении выполнять разнород­ные задачи, чтобы довести орфографические действия учащихся до уровня навыка, творче­ского использования знаний и умений.

№ 10

1. Записать слова в 2 колонки: 1) с *о* и 2) с *е, ё* после щипящих и *ц.*

Побереж...шь, больш...й, жж...т, печ...шь, ув­леч...т, ш...фер, ш...колад, испеч...м, сеч...т,

Туч...й, птиц...й, лиц...м, хорош...го, ш...лковый, ч...рный, ш...рох, ш...рстка, рыж...му, границ...й.

2. Подчеркнуть глаголы, графически обозна­чив в них орфограммы.

№ 11

1. Написать под диктовку в две колонки слова: 1) с мягким знаком после шипящих, 2) без мягкого знака.

Чувствуешь, дрожь, молодежь, горяч, беречь, похож, грач, развлечь, шипуч, помощь, матч, свеж, печь, семь задач, пожалеешь, (нет) пожа­рищ, хорош, трубач, сделаешь, живуч, рожь, линюч, дичь, помочь, лечь, луч, училищ, дочь, роскошь, сжечь, жгуч, блестящ, царевич, от­режь.

2. Найти среди них слово, которое может быть либо существительным, либо глаголом.

Записать с ним 2—3 словосочетания или предложения.

№ 12

1. Записать слова под диктовку.

Бе...цветный, ра...порядок, бе...вкусный, ...делать, и...лагать, бе... шума, ра...цвет, ...бегать, и...бить, ...доровье, ни...ший, ра...чесать, ко...ба, бе...шумный, бе... цели, ...беречь, ра...ширить, ни...кий, сколь...кий, пол...ти, про...ба, и... печи, ...дешний, всколь...ь.

2. Графически обозначить смешиваемые ор­фограммы.

№ 13

Из продиктованных предложений выписать глаголы, графически обозначить в них орфо­граммы.

Летом.

“Приятно летом пойти в лес за грибами или за земляникой. Отправляешься ранним утром. Идешь по росистому лугу, а за тобой тянется темный след. По телу пробегает легкая дрожь. Но вот поднимается заря. Сейчас теплый свет хлынет на поля. Заискрятся росинки, застреко­чут кузнечики, запахнет кашкой. В безоблач­ном небе зальется веселый жаворонок.

В лесу тихо, только щебечут птицы. Ты не пропустишь старых берез на поляне и елок на опушке леса. Здесь всегда прячутся белые гри­бы. Увидишь один—смотришь и другой про­сится в корзину. Все зависит от твоей зорко­сти. Вот в густой траве под березками толпят­ся коричневые подберезовики па высоких нож­ках, а дальше целая цепочка оранжевых ли­сичек”.

Такие проверочные работы завершают про­цесс систематизации и обобщения знаний, со­ответствуют этапу воспроизведения их в свер­нутом виде, этапу сформированности прочного орфографического навыка.

В ходе их выполнения в слабых классах вновь и вновь используются обобщающие таб­лицы (настенные, настольные).

Так, для усвоения правописания о — *е* после шипящих и *ц* (все случаи) используется такая таблица.

Таблица 3

1. Часть речи

глагол имя существительное,

имя прилагательное

всегда *ё* 2. Часть слова

корень суффикс,

окончание

*ё* (-14) под ударением без ударения

*о е*

К работе с таблицей №3 учащиеся подходят постепенно. Данная таблица служит обобще­нием четырех орфограмм (№ 14, 18, 35, 38). При тренировках дети рассуждают так:

“Чтобы не ошибиться в написании *о* — *е* пос­ле шипящих и *ц,* надо

1) определить части речи: если это глагол, необходимо всегда писать *ё.*

Если это существительное или прилагатель­ное, то нужно установить:

2) в какой части слова гласная: если орфо­грамма в корне, всегда писать *ё,* кроме исклю­чений: *шов, шорох, шоссе, жонглёр, мажорный* и др. (заучиваются 14 слов-исключений по таб­лице-справочнику).

Если орфограмма в окончании или в суф­фиксе, то под ударением пишется *о,* без ударе­ния — *е*.

Таким образом, данная таблица обобщает знания о нескольких орфограммах, помогая тем самым процессу “свертывания” и дифференци­ации орфографических действий в ходе выпол­нения соответствующих упражнений учебника, а потом проверочных работ, подобных работе № 10 (в V и VI классах эта таблица будет до­полняться).

Для усвоения правописания мягкого знака после шипящих проводится проверочная рабо­та № 11 с использованием обобщающей табли­цы № 4.

Таблица 4

Часть речи

глагол имя существительное краткое

прилагательное

3-е скл. остальные

*ь ь нет нет*

Пользуясь этой таблицей, пятиклассники так рассуждают в процессе письма:

“Чтобы не ошибиться в правописании мяг­кого знака после шипящих, надо определить, какая это часть речи. Если это глагол, нужно писать мягкий знак.

Если это существительное 3-го склонения, то *ь* пишется всегда.

В остальных существительных, а также в кратких прилагательных мягкий знак не пи­шется”.

Так создается возможность мгновенно прове­рить умение распознавать части речи, опозна­вать признаки взаимосмешиваемых орфограмм.

Проверочная работа № 12 также очень важ­на. Для глагола характерно приставочное сло­вообразование, а учебник не содержит специальных упражнений на разные случаи написа­ния *з — с*, хотя ошибок на правописание при­ставок много, поэтому в упражнения для под­готовительной работы включаются слова со взаимосмешиваемыми орфограммами. Для опре­деления орфографической нормы в этих слу­чаях необходимо, во-первых, установить состав слова и, во-вторых, применить соответствую­щие правила о написании *з — с*. В данных сло­вах представлены разные трудности морфем­ного анализа, разные варианты одной и той же орфограммы.

Работая над взаимосмешиваемыми орфо­граммами одновременно, учащиеся достигают все более высокого уровня развития опорных умений на основе теоретических обобщений.

В чем особенности последних проверочных работ? Во-первых, в том, что они вводятся на завершающем этапе усвоения, поэтому есть возможность включать в их состав задачи разнородные по содержанию. Во-вторых, они требуют четкой последовательности умствен­ных действий. Главное в них — проверка спо­собности переключаться с одного вида орфо­грамм на другой.

Учащиеся, постоянно сталкиваясь с посиль­ными для них трудностями, учатся переключе­нию с одного орфографического действия на другое, глубоко осознавая их. Благодаря это­му, частные операции объединяются в целост­ное сложное действие, характерными призна­ками которого являются быстрота и четкость выполнения. Это этап автоматизации действия, к которому учащиеся готовились проверочны­ми работами разных уровней трудности, поэто­му готовность учащихся к “мгновенным”, “вне­запным” действиям на уровне умений уже сформировалась.

Это этап, когда, по мысли Л. С. Выготского, развитие умственных действий приводит нако­нец к постепенному выпадению отдельных звеньев процесса рассуждения, благодаря чему этот процесс получает свернутый вид и “срас­тается с моментом восприятия”.

Планомерное управление умственными дейст­виями учащихся через специальные обобщаю­щие упражнения и проверочные работы дает высокую эффективность обучения, так как ком­плекс опорных умений и навыков обеспечивает целостный ход развития и совершенствования усвоения знаний, без чего немыслимы никакие умения и навыки, в том числе и орфографи­ческие.

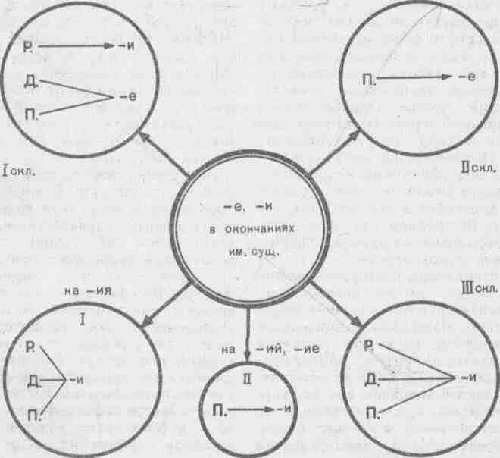
5.Совершенствование орфографических навыков при повторении изученного.

Я думаю, что повторение — важный этап в осмыс­лении знаний, совершенствовании уме­ний и навыков учащихся по русскому языку. Оно дает возможность воспро­извести в памяти ранее изученный ма­териал, а также выполнить еще раз практические задания, основанные на использовании повторенных понятий, определений, правил. Однако задачи повторения не исчерпываются этим. Они включают в себя совершенствование приемов умственной работы (опознава­ние, отнесение орфограмм к определен­ному орфографическому правилу; опре­деление написаний в упражнениях, по­строенных на трудном языковом мате­риале), обобщение материала, отработ­ку навыков самоконтроля.

При организации повторения важно иметь в виду, что за время, отве­денное на изучение того или иного орфо­графического материала и дальнейшее его закрепление, не у всех учащихся вырабатываются прочные орфографи­ческие навыки. По моим данным, такие написания, как безудар­ные гласные корня, *не* с частями речи, употребление *н—нн* в составе слова, употребление дефиса, дают высокий (30—50 % от общего числа) процент ошибок даже в старших классах. Одна из причин низкого уровня обученности школьников — отсутствие дифференци­рованного подхода к разным по успе­ваемости группам учащихся, для кото­рых требуется неодинаковое количество упражнений (предъявлении), чтобы на­вык сформировался. Например, в моей, практике при изучении правописания безударных окончаний имен существи­тельных в V классе, где у школьников формировались навыки самоконтроля (письменное грамматическое обоснова­ние до записи существительного), ошибки исчезли после второго упраж­нения (группа хорошо успевающих школьников), после третьего (средне­успевающие) и после шестого (слабо­успевающие). В другом классе, где обо­снование окончаний проходило устно, такого количества предъявлений было недостаточно. Для выработки прочных орфографических навыков правописа­ния чередующихся гласных *о — а* в кор­нях *раст- — рос- с* использованием самоконтроля (выделение корня, под­черкивание букв *ст* и *щ,* проведение от этих букв стрелки к гласной *а* в корне, подчеркивание ее) группе хорошо успе­вающих школьников потребовалось 48—50, группе среднеуспевающих — 65, группе слабоуспевающих учащихся 80 слов на это правило. В другом классе, где учащиеся объясняли правописание слов с данными корнями устно (сначала вслух, затем “про себя”), потребова­лось проанализировать и записать боль­шее количество слов: соответственно 90—95, 110 и 116 примеров. Разное ко­личество предъявлении для разных по успеваемости групп учащихся необхо­димо при усвоении и других орфо­графических правил. Поэтому при по­вторении и обобщении изученного нужно учитывать неодинаковую степень сфор­мированности орфографического навы­ка у разных групп учащихся и пла­нировать упражнения таким образом, чтобы довести до автоматизма грамот­ное письмо школьников.

Очень важно при повторении про­должить дальнейшую отработку умения четко строить рассуждение при приме­нении правила у средне- и слабоуспе­вающих школьников, совершенствовать их навыки самоконтроля. Например, в процессе первичного усвоения орфогра­фического правила учащиеся знакомят­ся с приемами самоконтроля и про­изводят рассуждение по применению орфографического правила в полном объеме. Устное рассуждение по образ­цу сопровождается письменным обосно­ванием. Так, решая вопрос о написа­нии безударного окончания имени су­ществительного *(был в аллее),* ученик рассуждает по такому плану:

|  |  |
| --- | --- |
| Применение правила: | Самоконтроль: |
| 1. Это имя сущест­вительное  1-го склонения. | Начальная форма — *аллея,* женского ро­да на *-я*. |
| 2. Предложного па­дежа. | *Был* где? (в чем?). *В стране.* |
| 3. Вывод: окончание *-е* |  |



На определенном этапе усвоения правила и формирования орфографи­ческого навыка происходит сокращение, свертывание действий по применению правила, а, следовательно, свертывание действия контроля. Из сознания уча­щихся выпадают те детали, которые не имеют непосредственного отношения к данной цели. Ученики вместо самого правила представляют себе лишь об­щую схему действия. При этом некото­рые частные действия постепенно отра­батываются таким образом, что произ­водятся быстро, без задержки письма. Например, учащиеся “в лицо” узнают имена существительные с безударным окончанием, поэтому им не требуется времени на постановку вопросов *кто? что?*, на определение других грамма­тических признаков этой части речи, обозначение ударения. На этом же эта­пе школьники должны быстро и пра­вильно научиться определять склонение и падеж существительного. Повышая уровень обученности школьников при повторении материала, я продол­жаю совершенствовать эти умения уча­щихся.

Первой ступенью в достижении этой цели является обобщение изученного материала, которое можно провести с помощью таблиц. Например, в V классе школьники должны усвоить правопи­сание приставок, гласные и согласные в которых пишутся одинаково независимо от произношения, а также правописа­ние приставок на *з* и *с* и приставки *с-*. Этот орфографический материал можно представить наглядно, используя табли­цу, в которой орфограммы в приставках будут обобщены и противопоставлены правописанию согласных в корне слова *(здесь, здание, здоровье, зги* и произ­водные от них слова). Для усиления самостоятельности и активности школь­ников я не даю по таблице ника­ких пояснений, предлагается учащимся рассмотреть, “прочитать” таблицу, т. е. дать связный ответ о правописании при­ставок, привести свои примеры и про­анализировать их. Связный ответ об орфограммах, представленных в табли­це, анализ приведенных примеров спо­собствуют не только повторению и обоб­щению изученного ранее материала, но и развитию связной речи учащихся на­учного стиля.

Активная самостоятельная работа учащихся проводится по таблице “Пра­вописание окончаний имен существи­тельных”. Школьники долж­ны перегруппировать данный в таб­лице материал, объединив его согласно окончаниям *-е* и *-и,* назвать все случаи, когда у существительных пишется толь­ко окончание *-и* или только *-е,* подтвер­див теоретическое положение примера­ми. Выполнение этого задания способ­ствует обобщению материала, а также развитию логического мышления уча­щихся. Проведенная работа требует уточнить порядок действий по приме­нению обобщенных правил. С этой целью можно использовать алгоритмы предписания.

Ознакомившись со статьями Ю.А.Поташкиной "Обобщение школьных правил различения на письме "о" и "е" после шипящих и "ц", К.И. Прохоренко "Таблицы по орфографическим темам 5 класса", А.Г. Диленко "Использование алго­ритмов при изучения орфографии", С.И. Львовой "Схема на уроке русского языка", я пришла к выводу, что данная работа очень перспективна. Я также хочу поделиться с коллегами теми алгоритмами, которые мы создавали по разным темам совместно с учащимися. Возможно, кому-то эти алгоритмы понра­вятся, и их возьмут для работы.

Что значит алгоритм правила? Это разбивка правила на несколько этапов, вычленение особенностей правила, составление схемы, по которой легко вос­станавливается формулировка правила. Давно замечено, что человек легче запоминает зримое, видимое, нежели услышанное. В данном случае при формули­ровке правила по схеме работают два вида памяти - зрительная и слуховая, кроме того, развивается умение логически мыслить.

Алгоритм любого орфографического правила базируется на двух "китах": состав слова и часть речи. Поэтому особенное внимание с самого начала нужно уделить отработке умений быстро разбирать олово по составу и опре­делять часть речи (эта работа идет параллельно с работой по созданию схем-алгоритмов). Только после этого возможно осмысленное использование нужной орфограммы.

При работе с данными словами используется простейший алгоритм:

1. Определи честь слова.

2. Если приставка, то используй правило: перед звонкими согласными и гласнымипиши"з", перед глухими согласными пиши "с".

3. Если корень, то правила другие.

На мой взгляд,не следует вводить сразу примеры на приставку"с-", пока не отработан навык определения нужных букв в приставках, оканчива­ющихся на "з" и "с". При обработке новых орфограмм уже необходимо сводить воедино схожие орфограммы и составлять первые алгоритмы по нескольким правилам.

Так, после изучения в 5 кл. правописания мягкого знака после шипящих в глаголах составляется общий алгоритм:

*Ь* после шипящих в разных частях речи.

1. Определи часть речи.

2. Если существительное, то определи склонение:

1 скл. - туч (р.п.)

2 скл. - шалаш

3 скл**.-** ь ночь

3. Если прилагательное,то "ь" никогдане пишется:

шипуч

колюч

4. Если глагол, то "ь" всегда пишется:

съешь, купаешься,

сберечь

5. Еслинаречие, то "ь" пишется всегда (кроме уж, замуж, невтерпеж):

навзничь, настежь, прочь

Изучая правописание е-опосле шипящих в корне слова, основной упор делаю на слово "корень" ибукву "ё" иначинаю строитьновый алгоритм.

Буквы ё-о-о после шипящих и ц.

1. Определи частьслова.

2. Если корень, то ё, кроме слов...

Вначале я даю несколько слов, например: шов, шорох, крыжовник, капю­шен, обжора, цокать. Затем список этих слов постепенно увеличивается. У ребят возникает желание узнать, в каких еще словах пишется в кор­не о. Тут же можно дать задание покопаться в словарях и составить описок слов с о. после шипящих в корне.

Этот алгоритм дополняется приизучении окончаний существительных и прилагательных. Сразу же целесообразно давать и две орфограммы яз курса V класса (суффиксы существительных и прилагательных). Теперь алгоритм выглядит следующим образом:

о-е-ё после шипящих и ц.

1. Определи часть слова.

2. Если корень, то пиши ё (кроме слов-исключений).

3. Если /\ или , определи часть речи.

4. Цели существительное, прилагательное, наречие, то под ударением о, без ударения е. (Исключение: еще).

5. Если глагол и слова, образованные oт глагола, то под ударением ё. Тренировчный материал обязательно должен состоять яз слов разных частей речи, и орфограммадолжна встречаться и в корне, и в суффиксе, и в окончания.

Не надо бояться, что много времени уходит на отработку алгоритма – все это окупится сторицей. Можно предложить следующую схему выбора нужной буквы:

1. В какой части слова?

2. В какой части речи?

3. Выбери "о", "е" иля "ё".

Вывод. Использование алгоритмов позволяет средне и слабоуспевающим школьни­кам воспроизвести ход рассуждения по применению правила, показать путь его сокращения и способствует выработке умения правильно определять орфо­граммы. Алгоритм дает возможность “собрать” в единое целое изученный материал, дать его в обобщенном виде и в то же время конкретизировать каждое орфографическое правило.

Повторение материала о правописа­нии личных окончаний глагола можно провести по таблице, которую учащиеся заполняют самостоятельно:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Неопред. форма | на -ить | искл. | спряж. | 2-е лицо ед. числа | 3-е число мн. числа |
| *сеять* | *-* | *-* | *I* | *сеешь* | *сеют* |
| *увидеть пилить* | *-*  *да* | *да*  *-* | *II*  *III* | *увидишь пилишь* | *увидят, пилят* |

При повторении и обобщении мате­риала следует широко использовать учебник русского языка. Так, повторяя правописание слов, выделенных в учеб­нике V класса для запоминания, можно провести взаимодиктанты и самодик­танты с последующей самопроверкой по словарику “Пиши правильно”, который дан на внутренней обложке учебника. Организация соревнования между уча­щимися в правильном написании как можно большего количества слов повы­сит заинтересованность в работе. При коллективной проверке написанных диктантов работа усложняется: школь­ники подбирают к записанным одно­коренные слова, проговаривают их, на­зывают орфограммы и объясняют те из них, которые проверяются правилом.

Разнообразные задания, способ­ствующие обобщению материала, можно предложить, используя список изучен­ных орфограмм. Учащиеся отыскивают в этом списке указанные учителем ор­фограммы, группируют их (орфограм­мы в приставках, в корнях слов; правописание мягкого знака после ши­пящих; орфограммы, требующие грам­матического обоснования, и другие), формулируют обобщенное правило, со­ставляют таблицы, подбирают примеры.

Работа по повторению орфографии должна проводиться в тесной связи с развитием речи учащихся. С целью обогащения словаря школьников мож­но предложить такие виды заданий: на­звать глаголы речи (кто больше!), определить спряжение и поставить во 2-м лице ед. и мн. числа *(сказать, вымолвить, поддакнуть, воскликнуть, расспросить, беседовать, прибавить, запнуться* и т. д.); подобрать к именам существительным глаголы, подходящие по смыслу, и объяснить правописание их окончаний: *ветер, облака, солнце, дождь, снег* и др.; заменить глаголы торжественной речи обычными, разго­ворными, записать, поставив, например, во 2-м лице ед. числа: *простираться, провозгласить, восторжествовать, вос­хвалять.*

Для развития связной речи учащих­ся полезно провести наблюдения над текстом. Учащиеся определяют тему и главную мысль отрывка, пересказывают его содержание, объясняют повторяе­мые орфограммы. Анализируя текст, я решаю и воспитательные зада­чи — воспитание любви к родной приро­де, к Родине.

Как распускаются разные деревья.

Листики липы выход..т сморщ..ые и висят, а над ними розовыми рожками т..рчат заключавшие их створки поч..к.

Дуб сурово разверт..ется, утверждая свой лист, пусть маленький, но и в самом мла­денчеств.. своем какой (то) дубовый.

Осинка начина..ся (не) в зеленой краск.., а в коричневой...

Клен распускался ж..лтый, ладонки листа сжатые, смущ..нно и крупно висят подар­ками.

(М. Пришвин).

Большой интерес у учащихся вызы­вает проведение восстановленного дик­танта. Школьники, например, выписы­вают из прочитанного учителем текста словосочетания “сущ.+прил.”, объяс­няют правописание окончаний имен прилагательных, а затем по выписан­ным словосочетаниям восстанавливают текст. Продолжая работать над темой природы, учитель может использовать следующий отрывок.

Кто из вас не побывал знойным летом в прохладном лесу? Идешь по лесу, хоро­шенько приглядываясь,— нужно уметь нахо­дить места, знать, где какой гриб растет. Вот под деревьями смешанного леса красне­ет шляпка подосиновика. Нагнешься, сре­жешь ножом толстый корешок гриба, ак­куратно положишь находку в корзинку. Кое-где попадаются крепкие боровики. Вот широким хороводом рассеялись по поляне красивые красные мухоморы. В сосновом бо­ру попадаются рыжики. В молодом березо­вом лесу густо сидят грибы подберезовики.

(И. Соклов-Микитов).

Этот текст, кроме безударных окон­чаний имен прилагательных, позволяет повторить также правописание глаго­лов, правописание приставок, наречий (дефис в наречиях) и другие правила.

После восстановления текста прово­дится обсуждение выполненной работы, сравнение с оригиналом, редактирова­ние.

Таким образом, ведущими линиями при повторении изученного являются учет сформированности орфографиче­ского навыка у разных по успевае­мости групп учащихся, обобщение ма­териала с помощью использования таб­лиц, алгоритмов, связь работы по орфо­графии с развитием речи школьников.

Уроки повторения я также провожу и в конце года - обобщающие уроки, и понятно, что главная задача таких уроков - привести в систему полученные знания. Уроки обобщения должны сосредоточивать внимание учащихся на самом важном, практически нужном материалом. Уроки повторения - уроки, развивающие самостоятельность и инициативу учащихся: они создают и свои упражнения и разнообразные карточки - зачеты и пишут разного рода творческие работы.

Я хочу привести пример одной из активных форм урока - это урок-зачет — одна из разновидностей урока обобщения и систематизации изу­ченного. Значение таких уроков прежде всего в том, что на них выявляется не только степень усвоения учащимися теоретического материала по теме или разделу, но и сформированность умений и навыков, определенных программой при изучении указанного материала. При этом акцент делается на практи­ческое применение знаний и умений не только в известных, но и в новых ситуа­циях. Уроки-зачеты решают и воспита­тельные задачи: повышают личную от­ветственность каждого школьника за результаты учебы.

Система уроков-зачетов определяется учителем при составлении им календар­но-тематического планирования на год. Проведение таких уроков целесообраз­но при завершении изучения темы, раздела курса (например, после изуче­ния вводного курса синтаксиса в V классе, по теме “Словообразование” вVI классе, по теме “Причастие” в VII классе и т. д.

Успешность проведения урока-зачета во многом зависит от того, насколько тщательно проведена подготовительная работа к нему как со стороны учителя, так и учащихся.

Еще до изучения темы, по которой планируется проведение зачета, учитель должен определить его цели, круг во­просов по теории, которые подлежат контролю, формы и виды проверки прак­тических умений и навыков. Необходи­мо также выделить и подготовить из числа учеников данного класса помощ­ников-консультантов (ассистентов). Они помогут учителю на уроке-зачете и при подготовке к нему: заранее оформят стенд с вопросами, заданиями, совета­ми, рекомендациями, сделают “Лист учета знаний”, который будет запол­няться ими под руководством учителя; примут участие в размножении некото­рых материалов: табличек “Знания, умения и навыки по изучаемой теме”, памяток, справочных карточек для сла­бо успевающих учеников, карточек-за­даний для индивидуальной работы и т. д. Если возникнет необходимость — они окажут помощь товарищу при под­готовке к зачету.

Консультанты на таком уроке не опрашиваются. Они помогают учителю проверять задания, выполняемые това­рищами по классу, выставляют оценки в “Лист учета знаний”. Усвоение ас­систентами материала по данной теме учитель контролирует рассредоточенно, по мере изучения его на уроках, пред­шествующих зачету. При этом прове­ряется как знание теоретического мате­риала, так и степень овладения практи­ческими умениями и навыками, для чего выполняются письменные задания, ана­логичные тем, которые будут предложе­ны на зачете остальным учащимся. Ус­пешное выполнение всех видов заданий обеспечит более квалифицированную помощь консультантов учителю.

Подготовительная работа проводится и с остальными учащимися класса. На первом же уроке изучения темы школь­ников ставят в известность о том, что по ней предусмотрено проведение заче­та. Учитель сообщает время его прове­дения, знакомит с требованиями, кото­рые будут предъявлены на таком уроке, этапами работы и формами проверки знаний, умений и навыков, дает список справочной литературы, которая может быть использована при подготовке к за­чету.

Желательно на этом же уроке обес­печить каждого ученика памяткой (это может быть и просто запись в рабочей тетради учащихся), где перечислен объ­ем знаний, который должны усвоить школьники по данной теме, и умений, которыми они должны при этом овла­деть.

Практика показывает, что там, где учитель доводит до сведения школьников, какие конкретные, определенные цели поставлены при изучении темы и какие конкретные результаты при этом должны быть достигнуты, создается мо­тивация учения, что организует и дис­циплинирует учащихся. Отмечено, что уже одно только объяснение школьни­кам, с какой целью выполняется то или иное упражнение (для чего? зачем? что отрабатывается на данном конкрет­ном материале?), делает учение осо­знанным, повышает интерес к нему.

Перечень знаний, умений и навыков по изучаемой теме может быть помещен и на стенде “Готовимся к зачету”. Кроме того, на нем могут быть пред­ставлены и памятки об оценке ответа, советы и рекомендации по подготовке к зачету, задания и вопросы по теме, об­разцы ответов, примеры и пр.)

Лист учета знаний по теме…

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Фамилия, имя | Оценки за выполненные задания | | | | | | Общая оценка |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| и т.д. |  |  |  |  |  |  |  |  |

После урока этот лист вывешивается в классе, и ученики видят результаты своего труда и труда товарищей.

На зачете целесообразно сочетать как письменные, так и устные формы опро­са.

Значимость такой формы проверки знаний, ответственность как учителя, так и учащихся за результаты учения значительно повышаются, если к прове­дению зачета привлекаются другие сло­весники, представители администрации. Оценка знаний школьников коллегами поможет учителю как бы со стороны увидеть своих учеников, убедиться в объективности оценки их знаний, помо­жет обнаружить просчеты в своей рабо­те.

К уроку-зачету можно заранее подго­товить сделанный на листе ватмана “Лист учета знаний”, куда по мере вы­полнения и проверки ассистентами (при помощи учителя) заданий выставляют­ся оценки.

Кроме этого, консультанты кладут на стол каждого ученика памятку, помо­гающую оценить устный ответ. Памятки могут быть различными в зависимости от класса.

При проведении зачетных уроков в V - VI классах я привлекаю консультантов-помощников для проверки выполнения отдельных видов заданий, но все же основная часть проверки в этих параллелях ло­жится на мои плечи.

Урок-зачет по теме “Глагол” (VI класс).

Цель урока: проверить знания уча­щихся о глаголе как части речи, умение находить изученную часть речи, обосно­вывать правильность выбора орфограм­мы при написании глагола, использо­вать глагол в речи.

Ход урока.

I. Учитель читает отрывок:

Что без меня предметы?

Лишь названья.

Но я приду — все в действие придет:

Летит ракета, люди строят зданья,

И рожь в полях растет.

— О какой части речи говорится здесь?

— О глаголе.

— Почему?

— Потому что глаголы обозначают действия предметов или их состояние.

Объявляется тема урока, учитель зна­комит пятиклассников с целью урока.

II. На доске, разделенной на пять частей, учащиеся выполняют задания по карточкам.

Карточка № 1.

Вставить пропущенные буквы, объяснить графически выбор орфограммы. Какой те­мой объединены предложения?

1) Тот труда не бои(ть,т)ся, кто умеет труди (т,ть)ся. 2) Дело мастера бои (т,ть)ся. 3) Человек по делу узнае(т,ть)ся. 4) По труду и честь воздае(т,ть)ся. 5) Надо тру­ди (т,ть)ся, не надо лени(т,ть)ся.

— Какой темой объединены данные пред­ложения?

Карточка №2.

Списать, раскрыть скобки.

*(Не)* чувствовал усталости, *(не)* был в школе, ураган *(не)* истовствовал, мне *(не)* здоровится, *(не)*прикасался к проводам, *(не)*участвовал в разговоре.

— На какое правило данные примеры?

Карточка №3.

Списать, вставить пропущенные буквы. Тучи разве..лись, наде...лея на брата, обид..л сестру, построил дом, скле..л кон­верт, услыш..л шорох.

— Рассказать о глаголах совершенного и несовершенного вида.

Карточка №4.

Списать, вставив пропущенные буквы. Участвовал в соревновании, уклад..вал чемодан, бесед..вал с мамой, доклад..вал командиру, команд..вал ротой, рассчитывал на успех.

— Рассказать о переходных и непереход­ных глаголах.

Карточка №5.

Списать, вставив пропущенные буквы. Испеч.. пирог, улыбаеш..ся мне, стереч.. дом, отреж.. кусок хлеба, мягкий каран­даш.., возле дач.., ветер свеж.. .

— Рассказать о написании *ь* в глаголах на шипящий.

Шестой ученик на переносной доске делает морфологический разбор глаго­ла из предложения: *Между тучами и морем гордо реет буревестник.* (Горь­кий).

Пока учащиеся работают у доски, один из шестиклассников составляет уст­ное связное высказывание на тему “Что я знаю о глаголе как части речи”. Класс оценивает ответ одноклассника.

После этого проверяю работы школьников у доски. Оценивают выпол­нение работы товарища по каждой кар­точке вызванные ученики. Кроме того, они должны ответить на дополнитель­ные вопросы, после чего им выстав­ляется отметка в “Лист учета знаний по теме”.

Так, ученику, проверявшему 1-е зада­ние, предлагается восстановить порядок действий, который помогает правильно определить написание *-тся, -ться в* гла­голе.

Ученику, проверявшему 2-ю карточ­ку, предлагается рассказать об измене­нии глагола; 3-ю — о синтаксической роли глагола в предложении, он же проверяет правильность морфологиче­ского разбора глагола; 4-ю — расска­зать о способе действия при написа­нии безударных личных окончаний гла­гола.

Учитель подводит итоги работы, консультанты-помощники проставляют под руководством учителя оценки.

III. Работа с перфокартой. Цель: проверка умения учащихся определять орфограмму в безударных личных окон­чаниях глагола.

Я сообщаю школьникам, что предложенные глаголы стоят в 3-м лице ед. числа. Учащиеся должны проставить в отверстиях перфокарты *е* или *и,* в за­висимости от того, к какому спряжению относится указанный глагол.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| стонет | стелет | лает |
| зависит | строит | клеит |
| пилит | колет | рубит |
| крошит | ненавидит | любит |
| пенится | борется | видит |
| смотрит | дышит | тает |
| жалит | едет | загорает |
| хлещет | мочит | колет |
| реет | сеет | блистает |

IV. Учащимся предлагается само­стоятельная работа с текстом, спроеци­рованным с помощью графопроектора на доску или отпечатанным на отдель­ных карточках. Пока выполняется эта работа, я проверяет; перфокар­ты.

Списать, вставить пропущенные буквы, графически объяснить выбор орфограмм.

Бушу..т в поле (не)погода. По небу стел..тся ни..кие т..желые облака. Ярос..ные порывы ветра гон..т по дорогам снег. Но это (не) пугает партизан. (не)нависть к фа­шистам собрала их в глухом лесу.

Во многих ср..жениях вместе с парти­занами участвовал пионер Коля Зайцев. Сейчас он пр..бежал из бл..жн..й деревн.. и доклад..вает командиру, что вид..л на дороге немецкие танки. Партизаны рассчитывают уничтожить их внезапным ударом.

Проводится самопроверка написан­ного, затем с помощью графопроекто­ра текст с вставленными буквами прое­цируется на доску. Ученики сверяют с ним свои работы.

Дополнительные задания классу:

— Найти в первом абзаце переход­ный глагол.

— Почему во втором абзаце рядом с глаголом прошедшего времени *(прибе­жал)* употреблен глагол настоящего времени *(докладывает)?* Оправдано ли это в данном тексте?

— Глагол *участвовать* записать во всех наклонениях.

V. Работа над ошибками, допущенными в работе с перфокартами, выстав­ление оценок.

VI. Для анализа предлагается текст. Учащиеся должны определить его тему подобрать заголовок, выяснить роль глаголов в описании природы и состоя­ния человека.

Весна в этом году долго не наступала, Потом все вдруг проснулось, зашевелилось, запело, зашумело, заговорило.

И вот уже разносится многоголосое пе­ние птиц. Поголубело небо, почернели сугро­бы. Кое-где из-под снега пробивается прош­логодняя трава. Журчит и сверкает под яр­кими лучами солнца ручей. Звенит капель. Дышится легко. В такое время не хочется сидеть дома.

Говоря о роли глаголов в данном тексте, учащиеся отмечают, что с по­мощью одних глаголов передается динамика, движение природы, просыпаю­щейся весной *(проснулось, зашевелилось, пробивается),* другие передают зрительные и слуховые впечатления.

Так, звуковой образ весны помогают создать такие глаголы, как *запело,* *за*­*шумело, заговорило, разносится, жур*­*чит, звенит,* зрительные — *сверкает поголубело, почернели.* Безличные гла­голы *хочется, дышится* передают со­стояние и настроение человека.

VII. Используя данную лексику, на­писать сочинение-миниатюру “О дож­де” по вариантам: 1) летний дождь; 2) осенний дождь; 3) весенний дождь.

Шумит, звенит, шуршит по листьям, идет, капает, моросит, накрапывает, льет, льет как из ведра, хлещет, стучит, барабанит, струит­ся, стекает, зачастит, хлынет, зарядит, сеет как из сита, прыгает, пляшет.

VIII. В это время я подвожу итоги урока, выставляет оценки за пре­дыдущие виды работ, затем объявляю их.

Чтение трех сочинений-миниатюр (по вариантам).

Отметки за последнюю работу будут выставлены на следующем уроке после их проверки, учителем.

Далее я приведу еще один урок-зачет, который я проводила в 7 классе "В".

**Урок-зачет по теме: Орфограммы в суффиксах.**

**“Н” и “нн” в причастиях, прилагательных, наречиях". (2 часа)**

Это трудные и объемные уроки. Начинаем мы с “собирания” орфо­грамм в суффиксах; учащиеся должны сгруппировать те орфограммы, в ко­торых есть общий опознавательный признак: 1) *о* — *е* после шипящих в суффиксах разных частей речи, 2) *н* и нн в прилагательных, причастиях, наречиях, 3) гласные в суффиксах существительных, глаголов, причастий, наречий. Остаются орфограммы 33, 39.

На каждый обобщенный случай же­лательно привести примеры (если у учащихся есть тетрадь-справочник с примерами на орфограммы, то рабо­та проходит активно, с интересом.

После обобщенного анализа приме­ров списываем, комментируя текст, в котором есть почти все орфограммы в суффиксах разных частей речи и гла­гольных форм. Для такого комменти­руемого списывания берем два отрыв­ка из “Тараса Бульбы” Н.В. Гоголя описание светлицы и описание степи вечером (от слов “Трещание кузнечи­ков становилось слышнее” до слов “и тогда казалось, что красные платки летали по темному небу”). Записы­ваем только те примеры, которые “на­целены” на тему урока. Вся эта работа: собирание и списывание с коммен­тарием — должна уложиться в 10-15 минут, потому что главная часть уро­ка будет посвящена теме “*н* и *нн* в стра­дательных причастиях, прилагательных и наречиях”.

Сначала устно повторяем, обязатель­но обращаясь к учебнику, теоретиче­ские положения: а) отличие прилага­тельных от причастий, б) н и нн в пол­ных и кратких прилагательных, в) *н* и *нн* в полных и кратких причастиях, затем составляем обобщающую таб­лицу.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Н* | *НН* |  |
| *Прилагательное* | *Прилагательное* | *Исключения:* |
| *1) -ан-, -ян-, -ин-* | *1) н+н* | *ветреный,* |
| *“сделанный из”* | *туманный* | *стеклянный,* |
| *2) отглагольные* | *2) -онн-, -енн-* | *оловянный,* |
| *без приставки* | *авиационный* | *деревянный,* |
| *(кроме не-)* и зависимого |  | *раненый,* |
| *слова* |  | *медленный,* |
| *кошеный луг* |  | *желанный,* |
| *3) бесшумна* | *3) искусственна* | *священный,* |
| *Причастие* | *Причастие* | *нечаянный,* |
|  | *увешанный* (полное) | *невиданный,* |
| *Увешан* (кр.) | *решенный* (сов. в.) | *неслыханный,* |
| *украшен* (кр.) | *оцинкованный* *(-ова-)* | *нежданный,* |
| *Наречие* | *Наречие* | *званый* |
| *бесшумно—-бесшумный* | *туманно*—*туманный* |  |

Основная тема дидактического ма­териала — портрет, поэтому все виды письменных работ (списывание, ком­ментирование, объяснительный дик­тант и т. д.) содержат материал, позво­ляющий вспомнить те приемы созда­ния портрета, о которых шла речь на уроках развития речи.

Начнем объяснения-рассуждения с письма наизусть отрывка из “Полта­вы” А. С. Пушкина:

*Из шатра*

*Толпой любимцев окруженный*

*Выходит Петр. Его глаза*

*Сияют. Лик его ужасен.*

*Движенья быстры. Он прекрасен.*

*Он весь, как божия гроза.*

Попутно повторяем по лексике все, что так явно “напрашивается” на повторение: сфера употребления слов, употребление слов в переносном зна­чении и т. д. После анализа записан­ных строк, которые ученики сами про­верили по тексту учебника литерату­ры, они списывают строки, рисующие портрет Карла. Этот текст мы всесто­ронне лингвистически анализируем.

В заключение урока проводится предупредительный диктант (портрет Марии).

На последние 5—7 минут приходит­ся самостоятельная работа на листоч­ках по вариантам:

|  |  |
| --- | --- |
| I вариант: | II вариант: |
| серебряный голосок  ветреный день | утиная стая  безветренная погода |
| деревянная скамейка  карманный фонарик | стеклянная веранда  искусственный цве­ток |
|  |  |
| оловянный жучок  французский язык  украшенный сапо­жок | раненый перевозчик  матросский костюм |
| вязаные перчатки | слышимые песни |
| увлекаемый ветром листик | дремлющая соба­чонка |
| скачущая лошадка  еле слышимый шо­рох | грушевый сучок  едва различимый шепот |
|  | священная война |

Эффективными приемами закрепле­ния могут быть письмо наизусть с по­следующей само- или взаимопровер­кой текстов, выученных на уроках литературы, или работа под назва­нием “Восстанови текст!”. Например:

*Веселым треском*

*Трещит... (затопленная печь).*

*Напрасно ждал Наполеон...*

*(Последним счастьем упоенный,*

*Москвы коленопреклоненной*

*С ключами старого Кремля).*

*И медлят поминутно спицы...*

*(В твоих наморщенных руках).*

*Из темного леса навстречу ему...*

*(Идет вдохновенный кудесник).*

И т. д.

На втором уроке, кроме того, про­водим изложение с языковым разбо­ром текста В. Астафьева, удивительно ярко передающего процесс труда.

Иногда он давал мне старый, с облез­лым лаком на колодке рубанок, клал бросовую доску на верстак и пробовал учить “рукомеслу”. Я суетливо тыкал ру­банком в доску, думая, как сейчас завьет­ся и потечет в щель рубанка радостная, шелковистая стружка, похожая на косу од­ной девочки, о которой я знаю, да никому не скажу! Но вместо стружки ножичек рубанка отковыривал щепки, а там щель и вовсе забивало, инструмент начинал ходить по доске вхолостую, как по стеклу. Дядя Миша колотил по торцу рубанка мо­лотком, вынимал клин, ножичек, продувал отверстие, снова собирал инструмент и, показывая, как надо им орудовать, гнал из доски сперва короткую, серую от пыли стружку, но скоро узкий рот рубанка на­чинал швыркать, словно схлебывал с блюдца горячий чай, затем сыто, играючи, без натуги пластал дерево, с веселым озор­ством выбрасывая колечки на стол и на пол. Прыгая, балуясь, как бы заигрывая с дядей Мишей, стружки солнечными зай­чиками заскакивали на него, сережками висли на усах, на ушах и даже на дужки очков цеплялись. А мне доска казалась негодной в дело, бросовой, нарочно, для конфузии моей уделенной.

— Ну, понял теперь, как надо?

— По-о-онял! — бодрился я и снова со всем старанием и силой ковырял доску рубанком, уродовал, мял дерево. На носу и под рубахой у меня делалось мокро от пота. (В. Астафьев).

Когда текст перед глазами, легко перейти к теме урока, задав вопрос, почему одни слова написаны слитно, другие — раздельно, третьи — через дефис, каким орфограммам соответ­ствуют наши вопросы над словами.

Вот теперь и настало время обра­титься к форзацу учебника для V— VI классов по русскому языку и “со­брать” все нужные нам орфограммы.

Обобщение может выглядеть так: учащиеся записывают в три столби­ка (через дефис, раздельно, слитно) эти орфограммы (с примерами); ни в коем случае нельзя давать этот ма­териал готовым.

В заключение урока проводим сочи­нение-миниатюру по опорным словам; набор таких слов с дефисным, раздель­ным и слитным написанием могут сде­лать сами ученики. Темы (которые, кстати, могут предложить и учащиеся) таких миниатюр: “Фестиваль цветов” — репортаж; “Сыпь ты, черемуха, сне­гом...” — письмо о нашей весне;

“Люблю грозу в начале мая” — этюд и т. п.

***Тема урока:* “He” и “ни” с разными частями речи". 7 класс "В".**

Обилие и трудность материала и на этом уроке требует предельной четкости в построении урока, в создании спо­собов запоминания зрительного обра­за. Начало работы: всесторонний лингвистический анализ предложения:

*Я* *не мог заснуть не потому, что не устал от охоты, и не потому, что испы­танная мною тревога разогнала мой сон, а уж очень красивыми местами приходилось ехать.* (Тургенев).

После анализа проводим устную фронтальную проверку известных све­дений о частице, повторяем значение частицы *не* и значение частицы *ни* и записываем таблички в тетради-спра­вочнике:

Значение частицы ***не***.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Отрицательное значение | | Положительное  значение |
| всего  предложения | отдельного  слова |
| *Не рылит дорога*  *(Л.)* | *Здесь звуки не резки.*  *(Н. Рыл.)* | *не + не*  *Тарас Бульба не мог не остановиться. (Н.Г.)* |

Значение частицы *ни.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Отрицатеотное значение в предложениях без подлежащего | Усиление отрицания | Обобщающее значение в предложении |
| *Ни с места!*  *Вокруг ни души.* | *Не видно ни кустика* | *Что ни (-все) делал, все у него получалось.* |

Работа по выяснению значений частиц *не* и *ни* занимает немного вре­мени, главное же внимание уделяем правописанию *не* и *ни с* разными частя­ми речи. Повторение этого раздела нуждается в обобщении, в умении уча­щихся “собрать” общие по опознава­тельным признакам орфограммы. Это *не* с существительными, прилагатель­ными и наречиями на *-о* *(е); не* с гла­голами и деепричастиями; *не* в неопре­деленных местоимениях и отрицатель­ных наречиях; *не* в отрицательных местоимениях; *не с* причастиями. После такого “собирания” мы снова обра­щаемся к “Справочнику” и работаем с таблицей на с. 232.

Анализируем примеры, постоянно обращаясь к таблице-обобщению, т. е. проводим комментируемое письмо.

*1) Здесь некогда, могучий и прекрасный,*

*Шумел и зеленел волшебный лес,—*

*Не лес, а целый мир разнообразный,*

*Исполненный видений и чудес.*

*(Ф. Тютчев).*

*2) Чему бы жизнь нас ни учила,*

*Но сердце верит в чудеса:*

*Есть нескудеющая сила,*

*Есть и нетленная краса.*

(Ф. Тютчев).

Понятно, что все примеры записать не представляется возможным, часть из них комментируется устно. На этом же уроке мы проводим словарную диктовку с последующей взаимопро­веркой:

Длительное нездоровье, сказать не­правду, неробкий человек, вызывает недо­умение; не легко, а трудно; неширокая ре­ка, ниоткуда не получал помощи, никто бы не пришел, шел не переставая, совсем не освещен, некому сказать, нежареная рыба, невдалеке, нераспустившееся расте­ние, собрались не сговариваясь, никогда не расти, негде расположиться, некого искать; не далеко, а близко; не росток. Проводим и изложение-миниатюру:

На небольшой поляне пасся теленок, привязанный к сосновому пеньку. И вот посреди полянки встретились двое ребят: сын человеческий и рыжий младенец бычок.

Хотя Комарову было столько же лет, сколько теленку месяцев, они могли счи­таться ровесниками. Но только теленок знал, кто такой Комаров, а Комаров не знал, кто такой теленок. Мальчик смотрел на бычка с изумлением, готовым перейти в пылкую любовь.

— Ты кто такой? — спросил Комаров. Теленок молчал, шевеля мягкими губа­ми и перекатывая во рту жвачку. Тогда

Комаров ответил сам себе:

— Ты большая собака.

Он протянул руку, чтобы погладить “большую собаку”, но теленку не хотелось, чтобы его гладили.

...Теленок терпел все нежности победи­теля и только вздыхал.

— Что, боишься? — спросил Комаров.— Я тебя тоже боялся, а теперь не боюсь.

Он хитро прищурился: “А ты не большая собачка. Не-ет! Ты, ты маленькая коров­ка”. (По Ю. Нагибину).

В данном тексте следует особое вни­мание обратить на последнее предло­жение: в нем отрицание *не* относится к словосочетанию *большая собачка,* поэтому *не* пишется раздельно. Кроме того, логическое ударение выделяет это отрицание. Очень нужно сравнить со словосочетанием *небольшая собач­ка,* где *не* — приставка, образующая новое слово — “маленькая” (в тексте есть *небольшая поляна,* можно cо­поставить эти написания).

Для любых уроков, а для обобщаю­щих особенно, нужны задачи-"раз­думья”, на доске написано: “Почему?" и в два столбика примеры: '

|  |  |
| --- | --- |
| 1) *Немного* лет тому назад Там, где, слнвая­ся, шумят, Обнявшись, буд­то две сестры, Струи Арагвы и Куры, Был монастырь. (Лермонтов). | 1) Народу было не *много,* а совсем мало. |
| 2) *Немало* я стран перевидел, Шагая с винтов­кой в руке. (М. Исаковский) | 2) Ваше задание меня *нимало не* затруднит. |
| 3) Скажи-ка, дядя, ведь недаром Москва, спален­ная пожаром, Французу отда­на? (Лермонтов). | 3) Он дал мне книгу не даром. |

Такие задачи обязательно вызы­вают необходимость работать по лек­сике: лексические значения слов, под­бор синонимов, антонимов и т. д.

В заключение хочу сказать, что уро­ки повторения обогащают не только учащихся, но и учителя. Поиск новых форм работы — всегда радость, ра­дость творчества.

Заключение

Вот так я провожу уроки по развитию орфографической зоркости учащихся на уроке русского языка.

Ведь в науке уже давно и активно подчеркивается, что эффективность обучения орфографии зависит от знания и понимания учителем теоретических основ правописания. Д.Н. Ушаков считал, что такое занятие необходимо и учителям, и широким слоям пишущих, так как “постоянно встречающийся у нас в образованном обществе недостаток известных теоретических сведений мешает правильному отношению и к вопросам реформирования письма”.[[5]](#footnote-5)

**Литература**

* 1. Панов М.В. Теория письма. Орфография.//Современный русский язык./Под ред. В.А. Белошапковой – 2-е изд. – М., 1989. – с. 159.
  2. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. – М.1947: 4-е изд. – М., 1954.
  3. Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. – 12-е изд. – М.1963. – с. 35
  4. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии, – 2-е изд. перераб и доп. – М., 1966.– с.250.
  5. Петрова Е.Н. система орфографических работ//РЯШ – 1957. – №6. – с. 54, 58.
  6. Текучева А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., “Просвещение”, 1980. – с.266.
  7. Кузьмина С.М. О новой редакции “Правил русской орфографии и пунктуации”// “Русская словесность” №2, 1995 г.
  8. Бучкина Б.З. “Правила русской орфографии и пунктуации”, 1956 г. и орфографическая практика//ИАНОЛЯ. 1974 т. 33 №1

1. Панов М.В. Теория письма. Ортрография // Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой.— 2-е изд.— М., 1989.—С. 159. [↑](#footnote-ref-1)
2. Гвоздев А. . Н. Основы русской орфографии.— М., 1947; 4-е изд.— М., 1954. [↑](#footnote-ref-2)
3. Греков В.Ф**.,** Крючков С. Е., Чешко Л. А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы.— 12-е изд.—М., 1963.— С. 35. Это издание было переработанным, но, приведенная формулировка дословно повторяла формулировку, принятую еще в 1-м издании (1952). Определение морфоло­гического принципа было изменено лишь в 32-м издании (1983). В нем слова “вне зависи­мости от произношения” заменены на “незави­симо от изменений в речи произношения глас­ных и согласных”. Это уже точнее. [↑](#footnote-ref-3)
4. Изложение идей МФШ см.; Касаткин Л. Л. Московская фонологическая школа // Лингвистический энциклопедический словарь.— С. 316—317.

   Очень тщательный сопоставительный анализ фонемных теорий ЛФШ и МФШ дан в учебном пособии “Учебно-методическая разра­ботка по русской фонетической транскрипции. — Ч. I. Фонематическая транскрипция”: Изд-во Ленинградского Университета.— Л., 1984, составленном Л. Л. Буланиным и А. Л. Миерцким. [↑](#footnote-ref-4)
5. Ушаков Д.Н. Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформе. – 2-е изд. – М., 1917. – с.5. [↑](#footnote-ref-5)