

**ИССЫК-КУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. К.ТЫНЫСТАНОВА**

**Кафедра русского языка и литературы**

**Кадыркулова У.К.**

**Методические рекомендации  
по обучению грамотному  
письму**

Каракол, 2013

УДК 80/81  
ББК 81  
К 13

Рекомендовано к изданию  
решением Учебно-методического  
совета ИГУ им. К. Тыныстанова  
(протокол № 4 от 25.12. 2013 г.)

Рецензенты: Дунканаев А.Т., доктор филологических наук,  
доцент ИГУ им. К.Тыныстанова  
Дарбанов Б.Е, доктор филологических наук, доцент  
Жалал-Абадского государственного университета

Кадыркулова У.К.

К 13 Методические рекомендации по обучению грамотному  
письму. / ИГУ им. К.Тыныстанова. – Каракол, 2013.- 36 с.

ISBN 978-9967-454-25-5

Данное методическое руководство предназначено для преподавателей вузов, студентов, учителей школ, а также для всех желающих улучшить свои письменные навыки по русскому языку. Автор затрагивает тему орфографической грамотности и причины, порождающие ошибки, говорится о формировании орфографического навыка, а также, полагаясь на свой опыт, автор предлагает некоторые приемы обучения грамотному письму. Рекомендованы обязательные темы для закрепления орфографической грамотности.

К 4602000000-13  
ISBN 978-9967-454-25-5

УДК 80/81  
ББК 81  
©Кадыркулова У.К., 2013.  
@ ИГУ им. К.Тыныстанова, 2013.

## ВВЕДЕНИЕ

Когда говорим о грамотном письме, имеются ввиду орфографические навыки. А орфографические навыки правильного письма строятся еще в начальной школе, в начальных классах. Фундамент дома – основание, служащее опорой для стен здания, и если он непрочный, то и все сооружение будет недолговечным. Так и навыки письма, полученные в начальной школе, являются базой, основой грамотности человека. Обеспечение качества знаний остаётся постоянной проблемой, решением которой школа занималась в любые времена. Одна из таких проблем – научить детей грамотно писать.

«Что делать?» - известный русский вопрос. Что делать если с детства не умеют грамотно писать по-русски? Что делать, если не любят русский язык именно из-за орфографии? Абсолютного и окончательного ответа на эти наболевшие вопросы мы, наверное, не получим никогда. Но это вовсе не означает, что поиски совершенной методики обучения грамотному письму следует прекратить, наоборот, сейчас они актуальны как никогда ранее, свидетельство тому – появление довольно большого количества книг о русской орфографии и о методике её преподавания как в средней, так и в начальной школе. Ярким примером особенного внимания именно к орфографии являются и школьные учебники русского языка, и в первую очередь, в начальной школе. В каждом учебнике представлена «своя» орфография.

Проблема грамотного письма остро стоит в среде, где нет самих носителей языка. Когда русский язык является не родным, обучение грамотному письму сталкивается с еще более сложными препятствиями, усложняется вдвойне, втройне. К сожалению, опыт работы показывает, что грамотность среди не только учащихся младших, но и старших классов, да и выпускников, далее и студентов, оставляет желать лучшего. Не стоит искать виновников, необходимо действовать, как исправить положение, как помочь этим учащимся писать грамотно. А быть грамотными, будьте уверены, они хотят – и старшекласники, и студенты. Ведь грамотному человеку в нашем обществе открываются дороги, большие шансы не только карьерного роста, а главное - роста самооценки. Поэтому в данной методической рекомендации мы хотим поговорить о способах повышения грамотности для всех желающих.

## **1. Орфографическая грамотность и причины, порождающие ошибки**

Среди многих существующих на земле заблуждений есть и заблуждение, что орфография – трудная наука и что стать грамотным человеком тоже очень трудно. А.И.Герцен говорил: «Трудных наук нет, есть только трудные изложения, то есть неперевариваемые». При наличии огромного количества учебников, учебных пособий, учебно-методических разработок, систем упражнений вопросы грамотного письма остаются в центре внимания учителей русского языка. Все учебники, преследуют одинаковую цель: научить детей писать грамотно.

В процессе овладения прописной грамотностью особое значение имеет развитие орфографической зоркости, что означает видеть орфограммы в словах и уметь проверить их написание.

Орфографическая грамотность – составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Основной орфографической единицей, принятой в современной методике, служит орфограмма, т.е. написание, требующее проверки. В орфограмме всегда есть, не менее двух предполагаемых написаний, один из этих вариантов выбирает пишущий.

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени. Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, может формироваться стихийно и целенаправленно. Решение тесно связано с языковым анализом и синтезом. Трудность орфографической задачи в том, что учащийся должен сам поставить перед собой задачу. Он должен в процессе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой задачи ограничено.

Период обучения грамоте – очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Принципиально важно именно в данный период создать предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем нужно двигаться не столько от буквы к звуку, сколько, наоборот – от звука к букве. В это же время следует формировать представление о слабых и сильных позициях звуков. Начать работу по формированию орфографической зоркости следует одновременно с обучением двум видам чтения: орфографическому и орфоэпическому. При этом следует активно использовать прием работы как орфографическое проговаривание. Еще одним важным шагом в развитии умения ставить орфографические задачи является знакомство с наиболее отличительными признаками орфограмм

гласных и согласных, обучение детей умению по этим признакам находить орфограммы.

Орфограмма – это написание, которое не устанавливается на слух. Орфограмма работает в процессе обучения лишь в том случае, если ученик ее замечает. Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения. Развивающийся речевой слух у учащегося способствует возникновению и развитию орфографической зоркости. Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, то есть умение различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой, и может обозначаться различными буквами при том же звучании. Орфографическая зоркость сформирована, если выработано умение обнаруживать звук в слабой позиции. Орфографическая зоркость развивается постепенно. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка.

Главное средство воспитания орфографической зоркости – правильное и своевременное формирование понятий об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы (ставить орфографические задачи) – это первоначальный период в обучении правописанию, имеющий свою специальную методику и свои типы орфографических упражнений. Формирование навыков грамотного письма у учащихся базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Практическая работа учащихся в большинстве случаев опирается на правила, которые эффективны лишь в случае их точного, уместного и быстрого применения. Малейшая неточность приводит к ошибкам.

Среди причин, порождающих ошибки учащихся, можно назвать следующие:

- невнимание, рассеянность, поспешность;
- не видит орфограммы (нет орфографической зоркости);
- не понимает значение слова, словосочетания, предложения, смысла текста (часто из-за незнания или непонимания языка. Языковой барьер);
- орфограмму видит, но ошибочно её определяет;
- допускает ошибку на одной из ступеней алгоритма проверки;
- работает медленно, не успевает применить свои знания (физиологические особенности каждого организма, способности, память отличаются);
- не понял при объяснении и постеснялся переспросить. (психологический барьер).

## 2. Формирование орфографического навыка

Говоря об обучении грамотному письму, имеют ввиду формирование орфографических навыков. Навыки – автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека, как средство достижения этой деятельности. Когда человек пишет письмо или книгу, он думает над содержанием того, о чем он пишет, а не над орфографией каждого слова. Как говорят психологи, актуально осознается то, что «что находится в светлой точке сознания» [9,13], т.е. является целью деятельности. Создавая текст, мы начинаем сознавать орфографическую форму того или иного слова, когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действий с данным материалом. Возможность проконтролировать как раз и отличает сознательно сформированные операции от операций, возникающих путем «прилаживания» действия к определенным образам. Обратимся для простоты доказательства, к примеру, из другой области. Навык ходьбы осваивают все, без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показатели, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы. То же следует сказать и о методах совершенствования навыков правописания. Понятие навыка в сущности двойственно: навык может рождаться «снизу» как подстройки или имитации, или «сверху» как результат автоматизации и редукции умения [9, 13].

Однако нельзя забывать о возможности становления навыка на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, примерно на одинаковом уровне развития – дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать природную грамотность некоторых учащихся. Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движении руки (прописать), чтобы не допускать ошибок в этом слове. Одним из достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И.Божович, Д.Н.Богоявленскому, С.Ф.Жуйкову и др., а также известным ученым – методистам А.М.Пешковскому, А.Н.Гвоздеву, Н.С.Рождественскому и др.

Но что делать, когда этого автоматизированного навыка нет, не сформировалось в детстве? А быть грамотным требует жизнь? И как ученые утверждают, осознанное обучение намного эффективнее. Конечно же, ответим, учиться никогда не поздно. И речь пойдет о сознательном

письме. Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых учитываются фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой единицы. Чтобы быть орфографически грамотным, недостаточно знать принципы и правила орфографии, уметь объяснять написания. Все эти знания и умения надо обратить в навыки, но навыки должны формироваться на сознательной основе.

Еще А.В.Текучев в статье «Значение грамматики при обучении орфографии», опубликованной в журнале «Русский язык и литература в средней школе» (1934 год), выступает за «орфографически сознательное, анализирующее письмо», Алексей Васильевич последовательно отстаивает систему орфографической работы, которая строится на грамматической основе. Идея «анализирующего» письма прошла через все его последующие работы [16]. В «Очерках по методике русского языка» он снова возвращается к этой идее, утверждая общелингвистический подход к обучению орфографии, показывая зависимость орфографической грамотности от конкретных знаний учащихся по грамматике, от уровня развития их грамматического мышления, их речи. Автор говорит об орфографической и смысловой сознательности в их единстве, не противопоставляя одно другому.

Однако и современная психология и методика обучения русскому языку рассматривают изучение орфографии как сознательный и активный процесс. Усвоение правописных норм, происходит «... в сознательной, целенаправленной деятельности учащихся, связанной с умственной переработкой данных восприятия, с обобщением и применением знаний в учебной практике. ... Чтобы добиться успеха в обучении, учащийся должен думать, а всякое думанье по своей природе есть активный процесс» [9, 227].

На основании экспериментальных данных психологи (П.И. Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнов и др.) пришли к выводу, что запоминание нельзя трактовать как непосредственное запечатление - для запоминания объекта необходимо активное взаимодействие с ним. Экспериментальным путем была доказана несостоятельность тезиса о заведомо вредном влиянии зрительного восприятия ошибочных написаний на грамотность учащихся (А.Г.Вишнепольская, Л.Г.Вишнякова, И.А.Сеидов, М.Н.Шардаков).

Благодаря утвердившейся в методической науке теории сознательного усвоения орфографии (Д.Н.Богоявленский, С.Ф.Жуйков, С.П.Редозубов, Н.С.Рождественский и др.), произошло возвращение приема специального предъявления записей, содержащих ошибки. Первыми поставили вопрос о целесообразности использования приема Д.Н.Богоявленский и

М.В.Ушаков. М.В. Ушаков писал: «Осознание и восприятие своей ошибки - это необходимое условие и в то же время первый шаг на пути к преодолению ошибки».

Традиционным для отечественной методики является существующее и сегодня стремление методистов и учителей вести обучение русскому языку на подлинных образцах литературной речи. Однако, как показывает практика, для успешного формирования всего комплекса орфографических умений применение упражнений, основанных на использовании образцового языкового материала, недостаточно. В частности, применение таких упражнений не обеспечивает учащимся овладения умением контролировать процесс и результат письма. Сказанное подтверждается данными разных авторов (В.Г.Бирюков, В.Я.Булохов, М.М.Разумовская, В.В.Репкин, Г.А.Собиева, В.Н.Шевченко и др.), а также результатами эксперимента в начальных классах. Так, в третьих классах при проверке диктанта учащимся удалось обнаружить и исправить в среднем лишь 16% допущенных неверных написаний.

«Корректурные упражнения» - «как орфографические упражнения» стали синонимичными. Признавая это и оперируя двумя терминами, первый считаем более предпочтительным, так как в нем подчеркивается установка на положительную деятельность учащихся (на проведение коррекции), а не отрицательный характер используемого материала. Поэтому именно термин «корректурные упражнения» мы выносим для использования.

Достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения и для желающих грамотно писать по-русски. Решая вопрос о работе над формированием у учащихся орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. Навыки – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения. Термин “автоматизированный” следует отличать от термина “автоматический”. В отличие от последнего он обозначает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил, и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации. Поскольку орфографический навык формируется в деятельности и является результатом многократных действий, в методике обучения орфографии уделяется серьезное внимание изучению закономерностей такой деятельности, а также поиску путей и средств повышения эффективности обучения орфографии с учетом этих закономерностей.

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом



условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой. Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописания окончаний).

В обеих группах центральное место занимает умение видеть орфограмму, т.е. орфографическая зоркость, которая невозможна без понимания сущности орфограммы. Единицей обозначения на письме является не отдельный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков – фонема, которая обозначается по своей сильной позиции. В том случае, когда звук находится в сильной позиции, буква, его обозначающая, орфограммой не является. А когда звук находится в слабой позиции, тогда письменный знак становится орфограммой. Этот признак – незаданность письменного знака произношения – характерен для всех типов орфограмм.

Умение обнаруживать орфограмму должно начинаться с первого года обучения. Развивающийся речевой слух у школьника способствует формированию и развитию орфографической зоркости. Орфографическая зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение орфографического действия. Когда пишущий осознает наличие орфограммы в слове, он выполняет орфографическое действие.

Орфографическое действие – это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. В орфографическом действии выделяется две ступени:

1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);

2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык. Можно выделить четыре этапа, которые должен пройти учащийся, решая орфографические задачи:

1) увидеть орфограмму в слове;

2) определить ее вид;

3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;

- 4) решить задачу;
- 5) проверить правильность.

Результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи.

Ученика важно научить:

- 1) ставить орфографические задачи (находить орфограммы);
- 2) устанавливать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи;
- 3) осуществлять орфографический самоконтроль.

Для того чтобы убедиться, что учащиеся поняли материал, используются различные приемы работы по закреплению правил. Опыт показывает, что закрепление наиболее эффективно, когда оно складывается из следующих элементов:

- а) проверки усвоения теоретического материала;
- б) анализа примеров, иллюстрирующих на практике;
- в) тренировки с целью выработки практических навыков.

Итак, какими же принципами пользоваться для достижения орфографической грамотности?

- принцип систематического чтения на русском языке;
- принцип систематического писания диктантов;
- принцип разъяснения орфограмм, и их повторения;
- принцип учета индивидуальных особенностей (возраста, физиологических и психологических,

### **3. Некоторые приемы обучения грамотному письму**

К.Г.Житомирский писал, как в 70-х годах прошлого века учили грамотному письму: «Грамотности обучали только в первых двух классах. Начиная с третьего, никаких диктовок уже не практиковалось. Отчего же тогда писали грамотнее, чем теперь? Да просто потому, что нам оставляли больше времени на чтение. Читая книги, мы зрительной памятью усваивали орфографию». Да, это было в прошлом веке, когда ни телевизоры, ни компьютеры не заменили ещё общение ребенка с книгой, и усвоение орфографии посредством чтения книг было эффективным.

На сегодняшний день мы тоже считаем **чтение** одним из самых эффективных методов обучения грамотному письму. Зрительное восприятие слова и запечатление его в памяти на сознательном и на подсознательном уровнях влияют на правильное написание. Психология учит: чем чаще слово воспринимается зрительно, тем прочнее запоминается его графический образ. Хорошая память не менее важна, чем четкий механизм мышления. (Чтение является одним из методов обучения грамотному письму и по Ильинскому). Поэтому читать, читать и еще раз читать на русском языке!

Одним из эффективных приемов в усвоении орфограмм учащимися является **использование раздаточного** материала на уроках русского языка. Это тренинговые карточки.

Что такое тренинг? Тренинг – это специальный тренировочный режим, тренировочные упражнения, которые позволяют развить навык обнаружения орфограмм. Хотелось бы ввести немного иное понятие тренинга. Тренинг – это теория и практика, которые преследуют цель развития у учащихся умений и навыков орфографического письма. Следует обратить внимание, что данный тренинг, в первую очередь, включает в себя теорию, а потом только практику. В связи с этим в начале каждой темы дан теоретический материал, но это вовсе не означает, что ученики должны заниматься заучиванием. Перед подачей и в период работы проводится такая подготовка, при которой ученик – субъект деятельности. Он сам формирует проблему и предлагает идеи для ее разрешения. При этом применяется тренинговая система, потому что учащийся, как самоизменяющийся субъект учения, на определенном этапе начинает чувствовать необходимость навыка письма изученных орфограмм.

Тренинговые карточки можно разделить на три уровня изучения каждой отдельно взятой орфограммы.

Работа с карточками дает полную картину усвоения учащимися изучаемой орфограммы. Подобная работа дисциплинирует детей, экономит время, помогает осуществить индивидуальный подход с учетом физиологических и психологических особенностей. Для ребят сильной группы свободное время не пропадает даром в ожидании, когда другие, относительно слабые, выполнят задания. Работая с карточкой, учащийся должен проявить самостоятельность, еще раз повторить орфограмму и закрепить ее при выполнении разноуровневого задания, проявить упорство и аккуратность.

На уроках можно работать и с другими видами карточек. Карточки раздаются группе детей одного ряда или варианта (от 5 до 15 карточек). Учащиеся работают в паре или индивидуально в зависимости от поставленной цели урока: закрепление орфограммы или отработка ее. При регулярном использовании данного метода учащиеся быстро привыкают к требованиям работы с индивидуальной карточкой, совместной деятельности с соседом по одной карточке, когда материал нужно усвоить с помощью более сильного ученика.

Во время закрепления материала широко практикуется *самостоятельная работа* учащихся. При этом важно, чтобы практические задания выполнялись школьниками не механически, а сознательно. Заслуживает внимание такой вид самостоятельной работы по закреплению орфографических навыков учащихся, как **диктант с**

**элементами творчества.** Сущность его состоит в том, что учащиеся записывают диктуемый учителем текст, дополняя предложения словами с соответствующими орфограммами.

Исследования ученых показали, что для автоматизации умений необходимы упражнения, в которых изученное применялось бы в более сложных условиях, полученные знания включались бы в творческую деятельность. Такие условия создаются при написании творческого, свободного и восстановленного диктантов, так как они еще более активизируют умственную деятельность учащихся и обеспечивают лучшее понимание и запоминание изучаемого материала. При написании свободного диктанта авторский текст пересказывается по частям, а написание восстановленного диктанта происходит по выписанным категориям, что имеет большую степень воздействия на речь ученика, поэтому слова и выражения, содержащие определенные орфограммы, воспроизводятся большинством школьников. Применение творческих диктантов учит наблюдать, приучает ярко и выразительно описывать предметы и явления. Неспециальные орфографические упражнения учат активно пользоваться синонимами и другими лексическими ^ средствами в речи; при этом они дают возможность проверить практические знания по разделу, заставляют задуматься над выбором слов и выражений и, конечно, формируют орфографические навыки.

Орфографические упражнения должны строиться так, чтобы в них всегда имелся в виду главный «враг» орфографии – произношение, говор; должна быть выработана привычка слышать одно, писать другое. Руководством, ориентиром при этом становятся правила, грамматические знания. Один из средств постепенного, плавного перехода от знания и умения к навыку - **комбинированный диктант**, при котором первые три-четыре предложения записываются с предварительным объяснением самими учащимися, потом – с попутным объяснением, затем – с последующим объяснением и, наконец, по способу контрольного (слухового) диктанта.

Исследования ученых показали, что для автоматизации умений необходимы упражнения, в которых изученное применялось бы в более сложных условиях, полученные знания включались бы в творческую деятельность. Такие условия создаются при написании творческого, свободного и восстановленного диктантов, так как они еще более активизируют умственную деятельность учащихся и обеспечивают лучшее понимание и запоминание изучаемого материала. При написании свободного диктанта авторский текст пересказывается по частям, а написание восстановленного диктанта происходит по выписанным категориям, что имеет большую степень воздействия на речь ученика, поэтому слова и выражения, содержащие определенные орфограммы,

воспроизводятся большинством школьников. Применение творческих диктантов учит наблюдать, приучает ярко и выразительно описывать предметы и явления. Неспециальные орфографические упражнения учат активно пользоваться синонимами и другими лексическими ^ средствами в речи; при этом они дают возможность проверить практические знания по разделу, заставляют задуматься над выбором слов и выражений и, конечно, формируют орфографические навыки.

Известно, что прочные навыки грамотного письма учащиеся могут приобрести путем **систематических письменных упражнений** на базе усвоенных правил орфографии. Одним из эффективных видов упражнений является *письменный орфографический разбор или диктант с обоснованием*. К сожалению, этим видам деятельности школьников не уделяется должного внимания. Надо стремиться к тому, чтобы запись была краткой, чёткой и ясной (луч – сущ.; м . р.; ночь – сущ.; ж . р.). Чтобы сэкономить время на уроке, заострить внимание учащихся на изучаемой орфограмме и тем самым лучше закрепить изучаемый материал, можно предложить *выборочное списывание*, когда текст упражнения выполняется не целиком, а частично, по указанию учителя. Задания на выборочное списывание можно предлагать при изучении любой темы по орфограмме. К примеру, небольшой текст на списывание:

*Сказочная красавица.*

*Кто сказал, что ящерица противная? Как только у него язык повернулся! Наверное, он ящерицу близко не видел. Наступают теплые весенние дни. Оживает природа. Оживает и ящерица. Особенно красива ящерица весной. Весной она в праздничном зеленом наряде: горят все щитки, чешуйки!!! Сказочная малахитовая красавица. И уж, если лягушки бывают царевнами, то ящерицы и подавно!*

(По Н. Сладкову)

Орфографические навыки формируются путем заучивания правил, запоминания написания слов, но решающая роль принадлежит упражнениям. Упражнение «выступает как носитель содержания обучения и средство его усвоения, как способ организации и управления учебно-познавательной деятельности». Одного знания правил мало для грамотного письма, так как необходима наглядная их отработка, а в ходе выполнения упражнения осуществляется перенос обобщений, усвоенных учащимися в виде правил, на аналогичные, типичные случаи, что и способствует формированию и закреплению орфографических умений и навыков. Опираясь на существующую научную терминологию по теории методики, мы понимаем под методами обучения «способы взаимодействия учителя и учащихся при руководящей роли учителя, направленные на достижение целей обучения» и относим упражнения к методам обучения.

Так, академик А.В.Текучев пишет: «Одним из важных методов обучения русскому языку является система методически продуманных, разнообразных по своему характеру упражнений» [15, 79]

Термины «специальные» / «неспециальные» часто применяются к типологии упражнений. М.Т.Баранов, поясняя методы формирования орфографических умений, говорил, что для формирования умения писать слова с изученными орфограммами используются две группы упражнений: специальные и несспециальные [11,165]. В настоящее время для формирования орфографических умений и навыков предлагается целая система письменных работ, в основе которых лежат *специальные упражнения*, как: виды диктантов и различные виды списывания. Они получили признание в практике преподавания русского языка и используется широким кругом учителей как основной вид деятельности в обучении орфографии.

Творческие (неспециальные) упражнения, при выполнении которых учащиеся проходят «через этап «совмещения» двух задач: выразить свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы, относятся к неспециальным методам обучения орфографии. Эти практические методы, к сожалению, отодвигаются на второй план и существуют лишь как потенциально возможные: учителя либо не используют их на уроках русского языка, либо используют лишь как упражнения для развития связной речи. Однако при таком подходе к обучению (даже несмотря на большие усилия) нельзя добиться высоких показателей в усвоении учащимися орфографии. Отрыв орфографии от задач развития речи в процессе обучения и является одной из основных причин отставания учащихся по русскому языку. Современная методика преподавания русского языка располагает ценным опытом научных исследований, которые освещают вопросы обучения орфографии и вопросы развития речи. Однако, наличие самостоятельных методик по орфографии и по развитию речи как бы закрепляет ставший традицией разрыв в формировании орфографических и речевых навыков и двухплановый характер работы учителя русского языка.

Количество учебного времени, отводимого на изучение русского языка, не позволяет учителю вести работу в двух планах и заставляет искать новые, более эффективные пути совершенствования навыков грамотной письменной речи. Нам представляется целесообразным поставить обучение орфографии в органичную связь с развитием речи и использовать для формирования навыков грамотного письма несспециальные методы обучения, то есть несспециальные упражнения коммуникативной направленности, находящиеся между орфографическими и речевыми (творческий, свободный, восстановленный диктанты), в которых процесс формирования орфографических умений и навыков становится коммуникативно значимым.

Ребенку должна быть предоставлена самостоятельность. Еще К.Д.Ушинский писал о том, что «ребенок должен проверять прочтенное собственными опытами и наблюдениями» [18, 472]. Если ученик видит ошибку и сам может исправить ее, то, скорее всего, в следующий раз он ее уже не допустит. Необходимость связать обучение орфографии с развитием речи, опереться при обучении правописанию на развитие речевых навыков диктуется требованиями развития мышления и речи учащихся, спецификой русской орфографии.

Для развития у детей внимания и сосредоточенности можно использовать *свободное списывание*. Сначала текст упражнения анализируется, разбираются трудные орфограммы, затем учащиеся читают отдельные абзацы и весь текст целиком и самостоятельно записывают своими словами или близко к тексту. После выполнения работы дети сверяют свои записи с текстом учебника и исправляют орфографические ошибки. Материал для свободного списывания должен быть интересным по содержанию, понятным детям, в тексте должно быть как можно меньше неизученных орфограмм. Описанные выше упражнения выполняются учащимися на уроке под руководством учителя. При этом степень самостоятельности учащихся постоянно возрастает. Когда же дети усваивают материал достаточно прочно и овладевают «техникой» выполнения соответствующего вида работы, аналогичные задания предлагаются учащимся на дом. При этом учителю не обязательно «изобретать» свои задания, он может творчески использовать дидактический материал учебника или готовые сборники упражнений, которых имеем в большом количестве.

Весьма эффективной формой закрепления орфографических навыков, как известно, являются **задания на составление предложений**. При обучении такие задания практикуются часто. (Например: Подберите родственные слова к существительному *горох* и выделите корень. Составьте предложение и, комментируя, запишите его).

Также эффективной работой является **работа с орфографическим словарем**. Содержание словарной статьи, принципы выделения морфем как нельзя лучше соответствуют задачам обучения орфографии на сознательной основе. Орфоэпические пометы и толкования лексического значения слов также согласуются с реализацией принципов обучения орфографии в современной школе. Есть словари – не только справочники, но и методическое пособие для организации упражнений по орфографии. Авторы указывают некоторые виды упражнений по словарю: выборка слов с определенными трудными для написания суффиксами, с непроверяемыми безударными гласными, с приставками пре-, при-. Главная ценность словаря в том, что ученик с его помощью определяет написание многочисленных морфем, овладевает морфологическим принципом правописания посредством установления аналогий.

Для выработки прочных навыков грамотного письма большое значение имеет **самостоятельная работа над ошибками**. Но при организации такой работы учитель встречается с рядом трудностей. Первая из них – разнородность ошибок. Разнородные ошибки говорят о том, что для усвоения определенных грамматических правил и для выработки навыков грамотного письма отдельным учеником одного и того же класса требуется различное время. Разнородность ошибок требует и разнообразных способов их исправления. Например, если для правописания слов с непроизносимыми согласными достаточно подобрать как можно больше подобных слов, написать, запомнить их правописание, подчеркнуть непроизносимые согласные, найти к ним проверочные слова, то для правильного написания безударных гласных в корне, необходимо подобрать родственные слова, записать их, поставить в них ударение, подчеркнуть проверочные слова, выделить в них корень. Вторая трудность, с которой сталкивается учитель, - это различный темп работы учащихся. Часть учащихся выполняет задания быстро и вынуждена ждать, когда закончат работу остальные. Ученики, работающие медленно, а к ним чаще всего относятся добросовестные, аккуратные, начинают торопиться. Спешка ведет за собой небрежность, ошибки и как следствие плохие отметки.

Неудачи убивают в учащихся не только веру в себя, но и интерес к самой работе, пропадает желание самостоятельно работать, учебный труд становится неприятным. Систематическое отсутствие индивидуального подхода при организации работы над ошибками является одной из причин неграмотности и слабой успеваемости отдельных учеников.

Большую роль в проведении самостоятельной работы над ошибками играет подбор дидактического материала. Он представляет собой серию карточек с текстами, предназначенными для тренировки правописания. При составлении этого материала надо стремиться подбирать тексты, насыщенные нужными орфограммами и представляющие ценность в воспитательном отношении. Чтобы приучить учащихся к самостоятельной работе, вначале проводить несколько занятий с одним видом дидактического материала. Работа каждого ученика становится сознательной, он приобретает умение четко определять, на какое правило допущена ошибка, находить в учебнике нужное правило, начинает по – настоящему учиться, мыслить, задумываться над написанием слов. Для тех учащихся, которые не допустили ошибок в контрольной, готовится дидактический материал, стимулирующий творческую деятельность, например, составление рассказов по плану. Самостоятельная работа с дидактическим материалом имеет большое значение для расширения и обогащения словарного запаса учащихся.



Приемы самостоятельной работы учащихся над ошибками:

- самостоятельное исправление ошибок;
- самостоятельное объяснение тех слов, в которых были допущены ошибки;
- подбор проверочных слов к данным словам;
- выбор слов из словаря для сопоставления и проверки их написания;
- взаимопроверка работ учащихся;
- подбор аналогичных примеров данной орфограммы;
- подбор примеров, противоположных по написанию;
- выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами и др.

В качестве одного из эффективных приемов обучения грамотному письму можно предложить **составление таблиц** или других графических организаторов, в которых будет заключено правило правильного написания. Нетрадиционное преподнесение материала часто является причиной его запоминания. К примеру, по правописанию **Ь** в числительных можно предложить следующую таблицу:

<b>Ь в конце</b>	<b>Ь в середине</b>	<b>Ь не пишется</b>
5-20, 30	50-80; 500-900	1-4, 40,90,100, 1000
Пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать, двенадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, тридцать.	Пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят; пятьсот, шестьсот, семьсот, восемьсот, девятьсот	Один, два, три, четыре, сорок, девяносто, сто, тысяча, миллион, миллиард, триллион

Для лучшего запоминания правописания **Ь** в глаголах можно предложить следующую таблицу:

<b>Ь пишется</b>	<b>Ь не пишется</b>
1. неопределенная форма глагола: <i>мыть-мыться, беречь - беречься</i>	
2. у глаголов 2-лица, ед. числа, настоящего времени: <i>Тихо едешь, дальше будешь.</i>	У глаголов 3-лица ед. и множ. числа, наст. времени: <i>учится - учатся, радуется – радуются.</i>

3. в повелительном наклонении после согласных: <i>взвесь – взвесьте, садись - садитесь</i>	
4. в возвратной частице, стоящей после гласного звука: <i>умылась, садись, скрылись и тд.</i>	

Разнообразие тем, видов деятельности, красочность, увлекательность компьютерных программ вызывают огромный интерес у учащихся. Применение мультимедийных технологий на занятиях русского языка давно не новость. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютер рассматривается как инструмент повышения мотивации, формирования прочных навыков. Такое обучение предусматривает не только аудирование, говорение, но есть специальные программы по улучшению орфографических навыков. И дети, и взрослые с большим интересом занимаются, выполняют упражнения. Из опыта можно сделать вывод, что концентрация внимания учащихся повышается, скорость и качество усвоения материала увеличивается. На сегодняшний день для проверки усвоения материала часто проводят компьютерное тестирование, к которому можно готовиться заранее, работая по упражнениям на закрепление.

Для запечатления в памяти графически правильного написания слов, предлагается частое **письмо по памяти**. Вот небольшой текст для проверочного письма по памяти для детей младшего возраста.

*Кто жить умеет по часам  
И ценит каждый час,  
Того не нужно по утрам  
Будить по десять раз.*

(С.Баруздин)

А вот текст для старшеклассников или студентов:

*Язык – переводчик науки и знанья,  
Язык человеку дарует сиянье.  
Язык людям счастье и славу приносит,  
И он же карает и головы сносит.  
Учение – повод, ведущий вперед,  
К свершенью желаний он твердо ведет.  
Ученьем и знаньем достигнет высот,  
И два этих блага приносят почет.*

(Ж.Баласагын)

Работа над усвоением грамотного письма на начальной ступени. Проводимая работа включает в себя:

- понимание значения слова или словосочетания иногда предложения или текста);

- подобрать проверочное слово, определить падежную форму, имя собственное т. д.;

- определение слогового состава слова: ударный и безударный слог, выделение гласных и согласных;

- элементы орфоэпии: наличие разницы в написании и произношении;

Такие виды работ рекомендуется проводить в словарной работе в начале урока. Это позволяет выстроить логически последовательную концепцию усложняемого материала и возможности его более глубокого усвоения на основе ежедневного повторения целого ряда лингвистических закономерностей. Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм способствуют усвоению состава слова, словообразования (теория – практика), обогащению словаря, т.к.

необходимо подбирать родственные и проверочные слова.

Учитывая хорошо известный факт, что при проверке «чужой» работы учащиеся проявляют большую критичность, все чаще учителя включают детей в активный процесс взаимной проверки письменных работ, а также применяют прием нахождения и исправления ошибок в выполненной на доске записи. При этом многие педагоги отмечают, что высокая активность и интерес школьников к подобного рода заданиям обеспечивают положительный орфографический эффект.

Большую трудность вызывает обучение грамотному письму в условиях отсутствия носителей самого языка. И эта трудность выходит на первый план в нашей стране, потому что одним из эффективных методов обучения является обучение сообща. Как в инновационных технологиях подчеркивается, обучение эффективнее в случаях парного, обучения, т.е. когда идет не процесс учитель-----ученик, а **ученик-----ученик**. При разделении на пары учитель должен учесть тот момент, чтобы один из учащихся грамотнее владел языком. И в данном случае, речь идет не только о **взаимопроверке** письменных работ, а о теоретических правилах, которые, может быть, в устах и трактовке одноклассника или одноклассника имеет более долговечное место в памяти, нежели слова учителя.

Родной язык таким, каким он усваивается учащимися в раннем детстве, должен служить для учителя русского языка основой и ориентиром при организации занятий. Именно особенности разговорного языка учащихся, серьезно учитываемые учителем в его занятиях по развитию речи и при обучении чтению и орфографии, в ряде случаев определяют как содержание занятия, так и выбор приемов обучения.

Формирование устойчивых орфографических и пунктуационных навыков правописания не должно быть самоцелью, а помогать грамотному выражению мыслей и чувств, раскрытию внутреннего мира. В центре внимания оказывается личность учащегося со всеми его удачами и неудачами, радостями и бедами.

#### 4. Опознавательные признаки в орфографии

При обучении орфографии учителю следует организовать работу над следующими группами опознавательных признаков:

1) фонетические признаки включают в себя фонетическую позицию в слове, при которой нельзя доверять произношению, например: для гласных - положение в безударном слоге, для парных, но глухих звонких согласных – положение в абсолютном конце слова или перед парными согласными. Это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на формирование языкового чутья, интуиции, на развитие речевого слуха у учащихся;

2) звуки, звукосочетания, буквы содержащие возможность выбора верного, нормативного написания из графически возможных, например: гласные *а, о, е, и, я*; парные звонкие и глухие согласные *б, п, в, ф, г, к, д, т, ж, ш, з, с* сочетания *стн (сн)* и др;

3) морфемные признаки учитывают положение звука или буквы в слове по отношению к морфеме, место “опасных” звуков или букв в приставке, корне, суффиксе или в окончании;

4) морфологические признаки указывают на положение звука или буквы в слове определенной части речи, например: безударное падежное окончание имени существительного – и усваиваются при изучении основных грамматических категорий;

5) семантические признаки выделяют собственные имена и наименования и усваиваются в процессе наблюдения над собственными и нарицательными именами существительными;

6) слоговой и морфемный состав слова при переносе слов с одной строки на другую учитываются.

Усвоение опознавательных признаков орфограмм наилучшим образом происходит в процессе моделирования орфографических понятий или действий. В работе с моделями проводятся следующие упражнения:

- составление моделей под руководством учителя или самостоятельно;
- воспроизведение орфографического правила или способа орфографического действия по готовой модели;
- дополнение модели недостающими элементами;
- конкретизация модели примерами из текста.

## 5. Методика М.А.Ильина

Максим Анатольевич Ильин - психолог, преподаватель Школы активного мышления Ильина. В своей книге "Учимся писать грамотно" (Издательский дом "Литера", 2007) М.А.Ильин утверждает, что разработанная им методика повышения грамотности проверена "20 годами успешной работы и тысячами учеников". Специфика методики заключается в том, что автор учит детей грамоте без изучения правил.

М.А.Ильин утверждает, что "гарантированного и стабильного результата добиваются те ученики, которые четко и активно выполняют все упражнения и выучивают по данной методике **8 диктантов**": занятия повторяются по кругу, пока учащийся "не заучит все предложенные диктанты". На процесс обучения уходит 1,5 - 2 месяца (правда, автор не указывает, какова частота занятий в неделю!).

Каждое занятие, по М.А.Ильину, состоит из 4 блоков:

1) Сочинение: за 4 минуты ученик должен написать сочинение из четырех предложений на любую тему. "При ежедневном написании таких сочинений, - утверждает психолог, - можно видеть, как развивается навык придумывания и написания".

Зачем писать сочинения на занятиях по формированию навыка грамотного письма? Автор достаточно убедителен: чтобы писать грамотно, нужно, как минимум, не бояться писать, иметь то, что хочется изложить на бумаге.

2) Чтение: на каждом уроке (а еще лучше ежедневно), ученик должен читать, причем читать в двух режимах:

- Режим "Чтение по знакам": его цель - создание комплекса ощущений от расстановки знаков препинания в предложении. Для этого необходимо выбрать предложение, содержащее знаки препинания, и прочесть его 3-4 раза, каждый раз при этом проговаривая знаки препинания и рисуя их пальчиком по воздуху. Четвертый раз это желательно делать, вспоминая предложение по памяти.

- Режим "Чтение по слогам": его цель - способствовать накоплению в памяти ученика множества примеров грамотного написания слов. Орфографическое ("как пишется") чтение 2 страниц книги позволит создать в голове ученика модели грамотного письма. "Если ученик, глядя на слово, мысленно письменными буквами пишет его, то эффективность упражнения резко возрастает".

3) Диктант. Работа над заучиванием диктанта проводится в определенной последовательности:

- текст читается по знакам и по слогам;

- затем этот текст переписывается по следующему алгоритму: чтение 2-3 слов текста в орфографическом режиме; мысленное повторение этих слов с представлением процесса их написания; записывание этих слов по памяти в тетрадь; проверка написанного по печатному тексту.

Если при списывании в таком режиме не было допущено ни одной ошибки, ученику предлагается переписать снова весь текст, но уже ПО ПРЕДЛОЖЕНИЯМ. Предложение прочитывается ("как написано!"), проговаривается по памяти, записывается и проверяется. Если предложение очень длинное, то можно его разбить на 2-3 части, по 1,5 - 2 строчки каждая.

Если ошибок нет, то наступает время собственного диктанта. Ученик записывает проработанный текст под диктовку взрослого, как минимум, 2 раза. Далее необходимо перейти к следующему тексту. Заучивание следующего текста должно сопровождаться работой по удержанию в памяти предыдущих диктантов: "их нужно перечитывать и иногда переписывать, чтобы они не забывались". "Если учить 1 диктант в неделю, - утверждает М.А.Ильин, - то через 2 месяца все 8 диктантов будут освоены. Ниже "четверки" оценки не будет".

4) Укрепление руки через письмо. Усовершенствовать процесс управления рукой, по мнению М.А.Ильина, помогает многократное написание одного и того же слова.

"Режим выполнения упражнения следующий. Ученику предлагается написать одно слово (можно из орфографического словаря): 4 раза - медленно и красиво и 16 раз - быстро и разборчиво". Желательно, чтобы слово было "длинным". К примеру: *аккомпанемент, аккумулятор* и т.д.

Для М.А. Ильина важно в процессе обучения соблюдать следующие принципы:

1) принцип создания состояния (формирования и развития мотивации к обучению);

2) принцип нагрузки (работа с предельной для данного уровня развития ребенка нагрузкой: "в конце любой деятельности следует предложить ребенку сделать это еще раз, но быстрее, доведя скорость выполнения задания до предела своих возможностей");

3) принцип целостности (определяет следующую структуру как системы работы, так и отдельного занятия: от целого к частному и снова к целому).

Мы предложили познакомиться с методикой М.А.Ильина, так как автор утверждает эффективность повышения грамотности. Как видим, он тоже применяет чтение, диктант, сочинение. Если его метод действительно «действует» не стоит ли апробировать?

## 6. Темы для закрепления орфографической грамотности

Предлагаемые темы для обязательного повторения, закрепления с целью обучения грамотному письму. Если обучение грамотному письму началось в школе, учитель выбирает темы, соответствующие программе, возрасту школьников. Если же обучение грамотному письму для более взрослого возраста (старшеклассники, студенты, желающие улучшить свою грамматику, владеющие русским языком на разговорном уровне и т.д.), предлагаем следующие темы в данном порядке. В нижеприведенных темах мы не рассматриваем пунктуационную грамотность. Эта тема последующий этап. Письменная речь, конечно же, подразумевает не просто правильную фиксацию определенных слов, это выражение своих мыслей, чувств в письменной форме, письменная речь – это самый сложный этап при обучении любому языку. А грамотное письмо – это лишь первая ступень на пути к грамотной письменной речи. Также подбор и выбор приемов обучения этих тем мы оставляем за самими учителями и преподавателями русского языка. Разнообразие учебных пособий, право выбора метода, свобода творчества к услугам обучающего.

### **СЛОВООБРАЗОВАНИЕ. ЛЕКСИКА. ФОНЕТИКА.**

- Употребление прописной буквы
- Правила переноса слов
- Правописание глухих и звонких согласных.
- Правописание чередующихся гласных в корне слова. Чередование а/о: в корнях -зар-/-зор-, -гар-/-гор-, -твар-/-твор-, -клан-/-клон-, -плав-/-плов-, -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-, -раст- (-ращ-)/ -рос-, -скак-/-скач-, -мак-/-мок, -равн-/-ровн-
- Употребление приставок *пре-* и *при-*. Познакомить с правописанием гласных в приставках *пре-* и *при-*. Учить определять лексическое значение приставок и правильно писать их.
- Правописание приставок на -з / -с.
- Правописание согласных, проверяемых сильной позицией, в корне слова, в приставке.
- Правописание разделительного *Ъ* и *Ь*
- Правописание сложных слов с частью:  
*Авто - , аэро-, вело - , мото-, вело -, кино- радио-, теле-, фото-, метео-, стерео - , электро- гидро - , био-, зоо-, агро-, нео-, нео-, микро-, авиа-, борт-, метр - .*
- Правописание букв *Э* и *Й*
- *Й* в начале иноязычных слов
- Правописание удвоенных согласных

- Правописание гласных после шипящих
- *О, Е, Ё* после шипящих

### ***Правописание существительных***

Слитное правописание НЕ с существительными

- Раздельное правописание НЕ с существительными
- Падежные окончания существительных
- Образование новых существительных при помощи суффиксов:  
*ИСТ-, ТЕЛЬ-, ЧИК-, ЩИК-, НИК-, К-, ОСТЬ-, ЕНИ-, НИК-, ОНЬК-, ЕНЬК-, ИК-, ЕК-, ЫШК-, УШК-, ЮШК-, ИЦ-, ИЩ-,*
- Правописание ПОЛ (половина)
- ПОЛУ-
- Правописание сложных существительных СЛИТНО
- Правописание сложных существительных ЧЕРЕЗ ДЕФИС
- -Некоторые принципы написания иноязычных слов

### ***Правописание глаголов***

- Правописание глаголов с приставкой *ВЫ-*
- Правописание суффиксов –*ОВА, -ЕВА, -ЫВА, -ИВА,*
- Правописание глаголов с **Ь**
- Правописание *НЕ* с глаголами
- Суффиксы глаголов
- Спряжение глаголов: первое спряжение второе спряжение
- Спряжение глаголов несовершенного вида
- Спряжение глаголов совершенного вида
- Спряжение возвратных глаголов

### ***Правописание прилагательных***

- Правописание окончаний имен прилагательных
- Какие сложные прилагательные пишутся слитно
- Какие сложные прилагательные пишутся через дефис
- Правописание прилагательных с суффиксами – *енн, - онн*
- Правописание прилагательных с *НН*
- Правописание суффиксов: - *К. –СК.*
- Правописание НЕ с прилагательными: СЛИТНО, РАЗДЕЛЬНО

### ***Правописание числительных***

- В каких числительных **Ь** пишется на конце
- В каких числительных **Ь** пишется посередине
- Какие числительные пишутся с удвоенной согласной
- Как изменяются числительные: 5, 20 и 30
- Склонение числительных



### ***Правописание местоимений***

- Правописание неопределенных и отрицательных местоимений
- Правописание предлогов с местоимениями
- Отрицательные местоимения с приставками НЕ и НИ
- Склонение местоимений

### ***Правописание наречий***

Гласные на конце наречий: *ИЗ-, ДО-, С-, В-, НА-, ЗА-*.

- Наречия на шипящую
- Правописание *НЕ* с наречиями
- Правописание *–НН-* в наречиях
- Правописание наречий через дефис
- Отличие наречий от существительных с предлогом

### ***Правописание причастий***

- *НН* и *Н* в причастиях и отглагольных прилагательных
- *НЕ* с причастиями

### ***Правописание деепричастий***

- Суффиксы деепричастий
- Знаки препинания при деепричастном обороте
- *НЕ* с деепричастиями

### ***Правописание предлогов***

- Предлоги с окончаниями на *Е*.
- Правописание предлогов через дефис (из-за, из-под, по-за ...)

### ***Правописание союзов***

- Правописание союзов
- Отличие союзов от местоимений с частицами и предлогами

### ***Правописание частиц***

- Правописание частиц через дефис
- Раздельное написание
- *НИ* в частицах
- *НЕ* в частицах слитно
- *НЕ* в частицах раздельно

## **7. Значимость грамматики при обучении русскому языку студентов кыргызских групп**

Вопрос о месте грамматики в системе обучения языку, о содержании работы и формах изучения грамматики и по сей день остаются актуальными, несмотря на то, что об этом немало говорилось на протяжении долгих лет. На поставленные выше вопросы часто давались очень противоречивые ответы. Место имели мнения, что грамматика считалась основной целью в преподавании языка, и весь процесс обучения сводился к заучиванию грамматических формулировок, правил и исключений. Было и противоположное мнение, что надо полностью отказаться от грамматики при обучении нерусских учащихся. Мы присоединяемся к мнению тех, кто ни первое, ни второе не считает правильным. Ведь теория и практика – две органические части единого целого.

Какую цель ставит себе обучающий практическому курсу русского языка? Основная цель – развитие речи, т. е. автоматизация навыков устной и письменной речи, чтобы накапливаемый языковой материал получил свое выражение в активной речи обучаемых. «Для чего необходимо многократное обращение языковых фактов в учебно-речевых и истинно-речевых упражнениях, т. е. необходима языковая практика (слушание, говорение, чтение, письмо), именно она должна явиться основой активного владения языком», - отмечает Л.П.Юдина [23,6]. Часто выражение «развитие речи» понимают в значении прямом, т. е. что это развитие только устной речи. Нет. Развитие речи означает развитие устных и письменных навыков. Ведь чтобы говорить, мало знать только перевод и значение слова, необходимо уметь строить предложения, сначала простые, а затем и сложные. В академической грамматике русского языка сказано: «Изучение грамматического строя языка в полном отрыве от лексической его стороны, без учета взаимодействия грамматических и лексических значений, невозможно» [4,340]. Не только лингвисты, но и психологи придают большое значение теоретическим знаниям языка. Профессор Беляев Б.В. отмечал: «Теоретические познания в чрезвычайной степени влияют на формирование языка. В тех случаях, когда человек приобретает теоретические познания о грамматической, фонетической, лексической стилистической системе языка, чувство языка развивается значительно раньше и быстрее, чем в тех случаях, когда учащийся пытается овладеть языком исключительно интуитивным методом» [3,71]. Мы далеки от мысли, что на занятиях практического курса русского языка обязательно должна присутствовать теоретическая часть грамматики, которую должны «зубрить» обучаемые. Злоупотребление теоретическими сведениями может привести к отрицательным результатам и по существу может свести обучение к знаниям о языке, а не к активному владению языком. Следовательно, изучение грамматического материала должно присутствовать лишь на определенном этапе и в определенных пропорциях. Нужно и можно

ограничить долю анализа языкового материала, но при этом необходимо строго определить, когда и при каких условиях анализ языковых явлений может и должен иметь место. Для определения нормы грамматического материала преподавателю необходимо учитывать уровень владения русским языком обучаемых, не только целой группы, класса, но даже способности, умения и навыки каждого обучаемого. В этом случае встает вопрос о разделении обучаемой аудитории на начинающие и продолжающие подгруппы. Данная проблема решена лишь в некоторых столичных вузах, а для нашего университета и многим другим учебным заведениям остается большой, нерешенной проблемой.

В процессе обучения грамматика по-разному проявляется и используется, с одной стороны, в работе самого преподавателя, при составлении рабочей программы, при отборе грамматического, лексического материала. Для преподавателя постоянная основа работы – отбор материала, аргументирование его перед собой и обучаемыми, пошаговое достижение намеченной цели. С другой стороны, в работе обучаемого, осознанное применение полученных знаний, ведь сами знания не создают автоматизированных навыков.

На какой грамматический материал мы должны обращать внимание?

В изучении богатого и разнообразного русского языка возникает необходимость отбора наиболее важных материалов. Выше уже отмечалось, что преподавателю необходимо ориентироваться на успеваемость, желание, наличие имеющихся навыков обучаемых. И каждый преподаватель сам должен определить принцип отбора грамматического материала. Опираясь на личную практику, и с сожалением признавая тот факт, что русский язык из положения «родного второго» переходит в положение «иностранный», предлагаем следующие принципы отбора грамматического материала.

1. Специфический характер русского языка;
2. Степень сходства и расхождения кыргызского и русского языков;
3. Практическая оправданность выбранных языковых явлений.

1. В чем заключается *специфический характер русского языка*?

А) **флективный характер русского языка.** Флективность русского языка создает огромнейшие трудности при обучении русскому языку студентов из сел, где отсутствует русскоязычная среда. К сожалению, в наших селах, да и в городах, русскоязычного населения из года в год становится все меньше и меньше. Как известно, именно общение с детства автоматизирует речевые навыки.

Студенту, молодому человеку уже с накопленным школьным багажом, приходится трудно учитывать флективность русского языка. Согласование определения и определяемого слова – одна из основных и решающих тем в обучении русскому языку. Поэтому эта тема требует

внимательного и осознанного подхода и со стороны преподавателя и со стороны студента. Флексивность русского языка связана и с другой спецификой русского языка, о которой речь пойдет в следующем пункте;

Б) наличие **сложной предложно-падежной системы** русского языка. Предложно-падежная система русского языка изучается еще с начальных классов в школе. Но правильное употребление в речи и на письме падежных окончаний является очень сложной задачей для студентов национальных групп. Поэтому в методике преподавания практического курса русского языка необходимо отводить значительное место рассмотрению явлений предложно – падежной системы русского языка. Вопросы сочетаемости слов, примыкания, согласования разрабатывались в учебных и методических пособиях, разрабатываются и сейчас. Предложно-падежная система русского языка изучается в программах общеобразовательных школ, и преподавателю вуза предстоит обучить применять эти знания на практике, лишь усовершенствуя, автоматизируя имеющиеся навыки. К большому сожалению, уровень владения теорией о падежах, о сочетаемости слов часто не на том уровне, какую хотелось бы видеть. Эта ситуация часто ставит преподавателей практического курса в затруднительное положение: повторять школьную программу или работать дальше по развитию речи. Опытные преподаватели умело сочетают то и другое;

В) **сложная видовременная система** русского глагола. Изучение глаголов движения представляется одним из самых важных разделов всей грамматики. В этой теме мы выдвигаем на первый план такие характерные признаки глаголов, которые помогают студенту понять и усвоить особенности в их употреблении. Например, для студентов с русским языком обучения не составляет проблемы дифференциация значений и употребление пар глаголов типа *нести-носить, идти-ходить, везти-возить*, а для студентов неязыковых групп этот момент необходимо выделить. Для глагола *идти* характерно однонаправленность действия, а для глагола *ходить* – разнонаправленность. Однократность и многократность действия также являются признаками глаголов движения.

Видовые отношения должны рассматриваться в тесной связи с лексической стороной. В практике своей работы О. П. Рассудова установила интересную классификацию видовых пар глаголов в связи с лексическим значением глаголов. Видовременная система глаголов на протяжении многих лет исследуется тщательным образом. Этой теме посвящено очень много работ. За малоотведенное время работы невозможно глубоко разобрать все пары глаголов, поэтому желательно ознакомить студентов с основной классификацией и предложить на самостоятельное изучение видовых пар глаголов;

Г) **богатая словообразовательная модель** русского языка. Многочисленные словообразовательные типы русского языка являются

основой «богатств». Передача этих «богатств» обучаемому требует огромного труда. Очень важно уделить внимание обучаемых на словообразовательные типы русского языка, на протяжении занятий не раз возвращаться к этой теме. Время идет вперед, появляются новые слова. Активный словарь пополняется не только за счет заимствованных слов, а в большем случае, за счет словообразования. Умение образовывать от одной части речи другую способствует более глубокому восприятию языка. Например, обучаемый, умеющий от существительных *мель, камень*, образовывать глаголы *мелеть, каменеть*, справится и с заданием обратного типа. Например, от глаголов образовать существительные *врачевать, ночевать* (*врач, ночь*)

Умение образовывать, преобразовывать слова на русском языке не остановит обучаемого и перед иностранными словами (*ипотека - ипотечный, кредит - кредитовать, кредитный, тендер - тендерная, толерантность - толерантный* и др.)

Итак, мы говорили о том, что сами системные явления русского языка определяют выбор фактов и содержание практической работы по грамматике, а также каждый преподаватель может пополнить этот список особенностей русского языка, опираясь на свой опыт, учитывая конкретную группу обучаемых и т.д.

2. Следующим принципом отбора грамматического материала является *степень сходства и расхождения кыргызского и русского языков*. Учет степени сходства и расхождения явлений русского языка и родного языка обучаемых существенным образом отражается на объеме содержания всей работы по грамматике. Расхождения в наиболее существенных явлениях систем языков заставляют в общий объем работы включать эти явления и в зависимости от значимости их отводить соответствующее время на тренировку и закрепление нужного материала в речи. В случаях же обнаружения сходных явлений в практике обучения родного языка сходным моментам отводится меньшее место. Выявление сходства и расхождения подводится к сопоставительному обучению. «Сопоставительная грамматика должна стать тем фундаментом, на котором будет построено здание, называемое методикой обучения русскому языку киргизов в самом широком смысле этого слова» [21,10] . Об огромной роли сопоставительного изучения языков говорилось немало. Л.П.Юдина пишет: «Сопоставление может быть неосознанным, стихийным, но оно может сознательно применяться как путь для скорого, сознательного и прочного усвоения нового языка» далее она же отмечает: «В нашей стране вопрос о сопоставительном изучении русского языка и сопоставительной методике преподавания русского языка был поднят, прежде всего, исходя из задач и потребностей национальной школы». Опыт преподавания показывает, что законы и правила иностранного языка (в данном случае – русского), описываемые на фоне родного языка

усваиваются более эффективно, сознательно и прочно. Родной язык является базовым языком. Поэтому как подчеркивает

Чонбашев К. «... необходимо опираться на имеющиеся знания по родному языку, и, отталкиваясь от этих знаний, основное внимание учащихся заострить на особенностях русского языка» [21,120]. Опора на уже имеющиеся знания значительно облегчат труд педагога. Опора на сходные явления выявит отличительные моменты между двумя языками.

При отборе грамматических явлений, необходимых для обучения языку, должна учитываться методическая оправданность включения в систему обучения. Итак, мы подошли к третьему принципу отбора грамматического материала.

3. *Практическая оправданность выбранных языковых явлений* определяется выбором тех грамматических явлений, которые необходимы для практического овладения языком. Имея в виду практику обучения языку в живой языковой среде, можно выделить следующие критерии: во-первых, степень активности того или иного явления в построении правильного русского предложения, во-вторых, продуктивность того или иного явления в системе русского языка.

На степень активности применения слов, речевых оборотов, предложений показывает практика. На основании типовых программ по практическому курсу русского языка разрабатываются рабочие программы, в которых должны учитываться грамматические и речевые темы, отвечающие критерию степени активности применения. Время движется вперед, в двадцать первом веке цивилизация растет не по дням, а по минутам, жизнь полна ярких экономических, политических, научных событий. Поэтому рабочие программы должны систематически перерабатываться, пересматриваться.

Продуктивность того или иного явления в системе русского языка, т. е. возможность по данной модели образовать живые словосочетания, необходимые для активной речи. Непродуктивные словосочетания должны включаться только после закрепления продуктивных явлений.

Что необходимо для правильного построения русского предложения? Зная значения слов, необходимо знать в каком порядке их располагать. Значит, необходимо включить в программу грамматические темы, связанные с прямым и обратным порядком слов в русском предложении. Умеющий строить простое предложение, сможет построить и сложное предложение, не только устно, но и письменно. В построении простого предложения надо учесть модели повествовательного предложения, вопросительного предложения.

Проблема места и роли грамматики в изучении русского языка была и есть актуальной проблемой в преподавании русского языка. Утверждая важную роль грамматики, мы опирались на исследования лингвистов,

психологов, преподавателей. Также необходимо отметить, что желающих знать и разговорную речь, и грамотно оформлять свои мысли в наших группах огромное количество. Вот что написали сами студенты, отвечая на вопрос: «Чему Вы хотите научиться на занятиях русского языка?»:

*1. Я умею чуть-чуть говорить, но я стесняюсь. Если скажу что-то неправильно, наверное, будут смеяться. И еще очень хочу правильно писать. Адилет.*

*2. Хочу научиться правильно писать. Эркингуль.*

*3. Я стесняюсь. Поэтому больше молчу. Научите правильно говорить. Гулира*

*4. Я хочу свободно говорить и правильно писать по-русски. Эльвира.*

*5. Я все понимаю по-русски. Но сказать или написать не могу. Научите, пожалуйста. Бактияр.*

*6. Скажу честно, у меня слабо с грамматикой. Кундуз.*

Это пожелания студентов только одной группы. А сколько таких пожеланий мы читаем в каждой группе каждый год. Именно такие пожелания вселяют в нас энтузиазм, силу и отправляют в путь поиска совершенной методики по обучению грамотному письму.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Орфографическая грамотность является неотъемлемой составной частью языковой культуры человека, поэтому формирование у учащихся умения грамотно писать всегда считалось важнейшей задачей курса русского языка. Несмотря на проводимое учеными детальное исследование процесса формирования у учащихся осознанных орфографических умений и поиск резервов, способствующих повышению результативности обучения правописанию, по-прежнему остро стоит проблема мотивационной направленности орфографической работы и воспитания у учащихся умения контролировать свою письменную речь.

Хорошо известно, что навык грамотного письма не вырабатывается сразу. На долгом пути его формирования у детей неизбежно появление ошибок. С первых лет становления методической науки учеными и учителями-практиками обсуждается вопрос о возможности использования допускаемых школьниками ошибок для совершенствования складывающихся у них орфографических умений.

Сознательный подход к методике выражается в умении отличать главное от второстепенного, решающее от сопутствующего, в умении определять не только то, что и как нужно делать в данных конкретных условиях, но и почему так надо делать;... творческий подход выражается, как в умении находить новое, проверять его на практике, внедрять все живое, эффективное, оправданное практикой в школе, так и в умении вести борьбу со всем устаревшим, с узостью, школярством, шаблоном и формализмом в методике.

Не следует поспешно нести в обучение все то новое, что появляется в лингвистике, что еще не отстоялось в ней и не может считаться общепризнанным. Это может привести к перегрузке учащихся преждевременно сообщаемыми им новыми сведениями и к неправомерному расширению объема программы и учебника.

Время от времени, на разных исторических этапах и особенно в период существенного обновления содержания образования педагогической или лингвистической науки, весьма желательны, а то и необходимы пересмотр и переоценка сложившихся к данному моменту методических взглядов, чтобы старое, традиционное не мешало новому, не фетишизировалось и не тормозило продвижение его в жизнь, в практику (конечно, при условии самого внимательного и бережного отношения к методическому наследию).

Анализируя поиски методистов XX века в области обучения



русскому правописанию, следует признать, что наиболее оптимальный путь к орфографической и пунктуационной грамотности лежит через общеязыковую грамотность, через овладение системой языка, его грамматическим строем, правописные нормы вытекают из знания лингвистической теории.

Знание истории методики не только предостерегает от ошибок, предупреждает их, оно подсказывает пути дальнейшего продвижения вперед, открывает перспективы в разработке той или иной проблемы, обнажает для пытливого ума исследователя то, что не было ранее изучено, или то, что осталось без ответа в работах предшественников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрович Н.Ф. Занимательная грамматика.- Минск: Народная Асвета, 2001.
2. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. Слитно или отдельно?: (Опыт словаря-справочника): Ок. 82000 слов.- М.: Русский язык, 2005.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам Б.В.Беляев. -М, 1970. – С. 71.
4. Грамматика русского языка. т.2, ч.1. Синтаксис. Изд. АН СССР. – М., 1960. – С.368, 658.
5. Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой (пособие для учащихся) /Под ред. проф. Н.Н.Алгазиной. -М.: Просвещение, 1996.
6. Иманов А.И. Порядок слов в простом двусоставном предложении: автореф. дис... канд.филол.наук / А.И.Иманов. – Фрунзе, 1965. – С.5, 22.
7. Иссерс О.С., Кузьмина Н.А. Интенсивный курс русского языка. -М.: Прометей, 2000.
8. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография. - М.: Высш.школа, 2005.
9. Леонтьев А.А. Сознание и речь. –М., 1970 – с. 13
10. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. - М., 1997. - С. 121.
11. Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов / Под ред. М.Т.Баранова. – М., 2000. - С. 164 - 165.
12. Русский язык в сообществе народов СНГ// Труды и материалы международного конгресса. - Бишкек, 2004. – С.126.
13. Русский язык. Репетитор/ И.П.Цыбулько, С.И.Львова. – М.: Просвещение, ЭКСМО, 2007.
14. Саранцев Г.И. Понятие упражнения в дидактике //Советская педагогика. - 1986. - №4. - С. 46.

15. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - М, 1980. - С. 79.
16. Текучев А.В. Значение грамматики при обучении орфографии /Русский язык и литература в средней школе, № 4, 1934.
17. Текучев А.В., Панов Б.Т. Грамматико-орфографический словарь русского языка. –М., 1976.
18. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. - т. 10. - М., 1950. - С. 472.
19. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. - М., 1984. – С. 111.
20. Рыбченкова Л.М. Грамотно пишу – М.: Дрофа, 2004.
21. Чоңбашев К.С. Сопоставительная грамматика русского и киргизского языков / К.С.Чоңбашев. – Фрунзе, 1980. – С.5-14, 120.
22. Шишкин Е. Пишите без ошибок. - М.: Рольф, 2004.
23. Юдина Л. П. О роли родного языка при обучении русскому языку иностранцев [текст] / Л.П.Юдина // Из опыта преподавания русского языка нерусским. – М., 1963.- С. 6, 59.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
1. Орфографическая грамотность и причины, порождающие ошибки.....	4
2. Формирование орфографического навыка .....	6
3. Некоторые приемы обучения грамотному письму.....	10
4. Оознавательные признаки в орфографии .....	20
5. Методика М.А. Ильина .....	21
6. Темы для закрепления орфографической грамотности.....	23
7. Значимость грамматики при обучении русскому языку студентов кыргызских групп .....	26
Заключение.....	32
Литература .....	34

**Кадыркулова У.К.**

### **Методические рекомендации по обучению грамотному письму**

Тех. редактор: Жакыпова Ч.А.  
Компьютерная верстка: Жумашева Ж.Ж.

---

Отпечатано в полиграфическом комплексе  
ИГУ им. К.Тыныстанова  
Заказ 443 Тираж 50.  
Тел.: (03922) 52696.