

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ХАКАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Ф. КАТАНОВА»
(ХГУ ИМ. Н. Ф. КАТАНОВА)

На правах рукописи



Вохмина Юлия Станиславовна

**Оптимизация обучения орфографии
на уроках русского языка в 5–7 классах
сельских школ с малой наполняемостью**

*13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания
(филология; уровень общего образования)*

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Острикова Татьяна Александровна

Абакан

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
Глава 1. Психолого-педагогические основы эффективного обучения орфографии в основной общей школе с классами малой наполняемости	18
1.1. Проблема нормативно-дидактического обеспечения сельских школ и специфика уроков в классах с малой наполняемостью	18
1.2. Психолого-педагогические предпосылки и условия повышения качества формирования языковой компетенции в области русского правописания	29
1.2.1. Возможности интеграции методики преподавания русского языка и специальной (коррекционной) педагогики в области обучения орфографии учащихся малочисленных классов сельских школ	31
1.2.2. Психологический аспект обучения орфографии.....	39
1.2.3. Логопедический аспект обучения орфографии учащихся, имеющих стойкие нарушения письма.....	44
1.3. Сущность понятия «оптимизация» в дидактике и её основные направления при обучении правописанию учащихся 5–7 классов сельской малокомплектной	

ШКОЛЫ	51
Выводы	62
Глава 2. Лингводидактическое обеспечение качественного обучения орфографии в сельской малокомплектной школе.....	64
2.1. Система орфографических упражнений и заданий.....	64
2.1.1. Основные орфографические упражнения	65
2.1.2. Диктанты как тип обучающих работ по орфографии	79
2.2. Орфографические упражнения логопедической направленности	89
2.3. О трудности и вариантности дидактического материала для орфографических упражнений	96
2.4. Проблемы индивидуализации обучения орфографии: лично-ориентированные формы работы над ошибками и сенсорно-дифференцированные упражнения	103
Выводы	117
Глава 3. Опыт-экспериментальное обучение орфографии в 5–7 классах Брагинской средней общеобразовательной школы № 11 Курагинского района Красноярского края	120

3.1. Расширенная диагностика уровня развития знаний, умений и навыков по орфографии учащихся 5–6 классов и их речевой деятельности, включая темп чтения и письма	121
3.2. Лингвистический и методический аспекты обучения орфографии в УМК для 5–7 классов общеобразовательных школ и выбор учебников для сельских школьников	130
3.3. Планирование опытно-экспериментального обучения орфографии в 5–7 классах сельской школы с малой наполняемостью	140
3.4. Основное содержание и реализация программы опытно-экспериментального обучения	149
3.4.1. Содержание опытно-экспериментального обучения в классе 1-й линии (2011–2015 гг.): 5–8 классы	149
3.4.2. Содержание опытно-экспериментального обучения в классе 2-й линии (2012–2015 гг.): 5–7 классы	159
3.4.3. Содержание опытно-экспериментального обучения в классе 3-й линии (2013–2015 гг.): 5–6 классы	165
3.5. Эффективность опытного обучения	171

Выводы	181
Заключение	184
Приложение 1. Дидактический материал: диктанты и тесты	187
Приложение 2. Тексты региональной и локально-местной тематики для обучающихся диктантов	195
Приложение 3. Фрагменты ученических работ	200
Библиография	212

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в Российской Федерации около 60 % школ – это сельские школы с малой наполняемостью, т.е. малокомплектные. Обучение в них осуществляется в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее *ФГОС ООО*). Независимо от условий обучения учитель сельской малокомплектной школы (далее *СМКШ*) должен сформировать у учащихся 5–7 классов языковую и речевую предметные компетенции по орфографии и другим разделам учебного курса русского языка.

Эффективное обучение орфографии в СМКШ существенно затруднено по причине особенностей контингента учащихся. Многие дети имеют низкий уровень познавательной мотивации, недостаточные учебные способности, которые сложно развивать в безальтернативном образовательном пространстве при отсутствии учреждений дошкольного и дополнительного образования, невозможности своевременного оказания детям медицинской, психологической, коррекционно-логопедической помощи. Учитель в силу отсутствия концептуальных методических исследований по проблемам обучения орфографии в СМКШ зачастую не может самостоятельно разработать систему эффективного преподавания в конкретном классе – данную задачу предстоит отчасти решить нам. Разработка и реализация системы вариантного обучения орфографии призвана обеспечить достижение семиклассниками уровня орфографической грамотности в рамках языковой компетенции ФГОС ООО, а затем успешную сдачу ОГЭ по русскому языку в его правописно-речевой части.

Актуальность темы диссертации обусловлена значимостью обучения орфографии в основной общей школе и необходимостью обеспечить требуемый уровень языковой подготовки в 5–7 классах СМКШ (важность этого периода для становления навыков правописания подчёркивали

известные методисты-русисты).

Учителю необходимо знать богатый опыт педагогов, применяя его к условиям обучения в СМКШ. Во 2-й половине XX века и в последние годы защищено немало докторских диссертаций по проблемам обучения орфографии учащихся и студентов. Теоретические основы обучения орфографии, включая принципы и методы совершенствования навыков в разных условиях, рассмотрены А. В. Текучёвым (1951), Г. Н. Приступой (1969), Н. Н. Алгазиной (1973), М. М. Разумовской (1984), Е. Г. Шатовой (1990) и др.; вопросы повышения орфографической грамотности в свете теории речевой деятельности изучал В. Я. Булохов (1994); формирование орфографических навыков на основе углублённого изучения морфемики описано Т. И. Куропаткиной (2006); методика коррекции грамотности старшеклассников освещена Т. П. Малявиной (2011) и др.

Кандидатские диссертации посвящены более частным проблемам: путям формирования орфографических навыков на основе алгоритмизации (А. И. Власенков, 1965); вопросам формирования и коррекции орфографических навыков (О. Г. Дзюбенко, 1976; Н. Е. Сокур, 1984; Е. И. Фетковская, 1986; И. Б. Розентулер, 1988; А. Б. Буянов, 1992; А. А. Штец, 1992; Н. Ф. Чистякова, 1992; Л. Ю. Комиссарова, 1994); повышению грамотности на основе учёта аудиальной модальности (Ю. Р. Юденко, 2004); предупреждению внутриязыкового смешивания орфограмм (Т. Я. Фролова, 2006); реализации личностно ориентированного обучения орфографии (Е. О. Орехова, 2012) и др.

В указанных и иных диссертациях, а также многих монографиях и пособиях подробно рассмотрены теоретико-практические основы обучения орфографии, поэтому данный вопрос нами не исследовался. Учитывая особенности сельской образовательной среды, основное внимание мы уделили проблеме повышения качества, эффективности преподавания орфографии в 5–7 классах СМКШ, актуализируя психолого-дидактический компонент

обучения на основе интеграции методики русского языка с коррекционной педагогикой и логопедией.

Изучение теории и практики обучения орфографии в СМКШ показало наличие **противоречий**:

- между достаточно высоким уровнем развития теории и практики методики правописания и отсутствием исследований по методике эффективного обучения орфографии в СМКШ;
- между требованиями к графико-каллиграфической, языковой и речевой подготовке учащихся начальной школы и недостаточным её уровнем к началу обучения в 5 классе;
- между высоким уровнем развития логопедии и невниманием к логопедическому компоненту в основной общей школе;
- между значимостью личностно-ориентированного и инклюзивного подходов к обучению и их недостаточной реализацией в СМКШ, где отсутствует необходимое психолого-дидактическое сопровождение индивидуальных образовательных программ;
- между вниманием к реализации отдельных подходов к обучению русскому языку (коммуникативного, деятельностного, грамматического, информационно-коммуникационного) и недостаточным вниманием к их интеграции при обучении орфографии в СМКШ.

Вышеперечисленные и иные противоречия позволили выявить **проблему** повышения эффективности обучения русской орфографии в 5–7 классах СМКШ путем оптимизации преподавания в русле идей инклюзивного образования на основе синтеза правописно-речевой работы и коррекционной, прежде всего логопедической и проблемно-развивающей, в т.ч. повышающей познавательную активность школьников. Указанной проблемой обусловлен выбор **темы** диссертационного исследования – **«Оптимизация обучения орфографии на уроках русского языка в 5–7 классах сельских школ с малой наполняемостью»**.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и практически реализовать систему вариантного обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ с учётом качественного состава обучаемых на основе целесообразной реализации общих идей инклюзивного образования путем интеграции методики обучения орфографии в общей школе с коррекционной педагогией, включая логопедию, и психологией.

Объект исследования – процесс обучения орфографии учащихся 5–7 классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования – система вариантного обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ, оптимальный выбор лингвометодических средств, способствующих эффективному формированию орфографической грамотности при непрерывном преодолении коррекционных проблем, связанных с недостаточным уровнем правописно-языковой подготовки и общей задержкой психического развития обучаемых.

Гипотеза исследования: обучение русской орфографии в 5–7 классах СМКШ будет эффективным, обеспечивающим требования ФГОС ООО и ОГЭ, если:

- в начале 5 класса проводить расширенную диагностику общего развития школьников, их правописно-языковой подготовки и навыков речевой деятельности, включая техники письма и чтения; на основе полученных результатов выработать стратегию обучения правописанию в конкретном классе с учётом идей инклюзивной педагогики;
- разрабатывать систему вариантного обучения орфографии с учётом результатов диагностики для каждого конкретного класса, включая базовый лингвометодический компонент и дополнительный коррекционный; в базовом компоненте осуществлять оптимальный выбор орфографических работ с учётом ведущей сенсорной модальности и иных особенностей обучаемых;
- для коррекционного компонента оптимально выбирать, разрабатывать и варьировать задания и дидактический материал, интегрируя достижения

методики обучения русскому языку в общей школе (средней и начальной) с коррекционной педагогикой; в классах, где многие учащиеся имеют логопедические проблемы, использовать упражнения и задания логопедической направленности, соответствующие возрасту и конкретным логопедическим «минусам» каждого ученика;

- расширенно использовать проблемно-развивающие и игровые упражнения, а также разнообразные средства мотивации, в частности, личностно-ориентированные формы работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.

В соответствии с целью и гипотезой диссертации сформулированы следующие **задачи**, требующие теоретико-практического решения.

1. Определить своеобразие контингента СМКШ и проблемы обучения орфографии, обусловленные особенностями общего развития учащихся 5–7 классов и их правописно-языковой подготовки.

2. Выработать оптимальную систему вариантного обучения правописанию в 5–7 классах СМКШ на основе интеграции достижений методики преподавания русского языка и других психолого-педагогических наук.

3. Определить содержание понятия *оптимизация обучения орфографии*; дать теоретико-практическое обоснование трёх линий (вариантов) оптимизации обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ; разработать программу опытно-экспериментальной работы и её дидактическое обеспечение с учётом результатов развёрнутой диагностики учащихся.

4. Проверить эффективность разработанной системы вариантного обучения орфографии в классах трёх линий.

Методологические и теоретические основы исследования:

– в области философии: положения о закономерностях процесса познания, взаимосвязи и диалектическом единстве языка и мышления, о связи теории и практики;

– в области педагогики: особенности контингента учащихся СМКШ

(И. М. Синагатуллин), своеобразие и особенности развития СМКШ (М. П. Гурьянова, Е. В. Щербакова), особенности урока русского языка в СМКШ (Н. А. Плёткин, А. Ю. Купалова и др.);

– *в области психологии*: учение о «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), принципах развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), развитии памяти и логического мышления (С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов), психологических основах письма и формирования орфографических навыков (А. Р. Лурия, Д. Н. Богоявленский), о принципах личностно-ориентированного обучения (И. Н. Зайдман и др.);

– *в области лингвистики*: основные понятия теории русской орфографии (В. Ф. Иванова, А. Н. Гвоздев и др.);

– *в области логопедии*: основные типы логопедических ошибок и пути их устранения (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова, Е. В. Мазанова и др.);

– *в области методики преподавания русского языка*: основополагающие положения методики обучения орфографии в общей школе и попутного развития речи, развивающего и личностно-ориентированного обучения; типология и принципы отбора дидактического материала; система работ по русскому языку, виды и технология обучающих диктантов и др. (Н. Н. Алгазина, В. Я. Булохов, М. Т. Баранов, А. И. Власенков, В. А. Добромислов, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Н. С. Поздняков, Г. Н. Приступа, М. М. Разумовская, А. В. Текучёв, З. Ф. Ульченко, Л. П. Федоренко, В. А. Флёров и др.; Т. К. Донская, Л. Г. Ларионова, Т. А. Острикова, Е. А. Рябухина и др.).

Методы исследования:

– *теоретические*: изучение и обобщение актуальных теоретико-практических положений, отраженных в научной и прикладной литературе; обобщение личного опыта работы в СМКШ; аспектный анализ ФГОС ООО и современных УМК по русскому языку для 5–7 классов общей школы; разработка концептуальной системы и программы вариантного обучения орфографии с одновременным развитием речи учащихся, коррекцией

дисграфии и др. проблем;

– *эмпирические*: наблюдения за учебным процессом в 5–7 классах СМКШ; диагностика правописно-языковой подготовки школьников, их общего развития и навыков речевой деятельности; выявление и анализ орфографических и логопедических ошибок; проектирование и проведение опытно-экспериментального обучения в классах трех линий;

– *статистические*: качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в несколько этапов с 1999 по 2015 год.

Первый этап (сентябрь 1999 – июнь 2010) – преподавание русского языка в Брагинской СОШ № 11 и накопление опыта вариативного обучения орфографии в данной СМКШ.

Второй этап (сентябрь 2011 – июнь 2012). Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме; анализ нормативных образовательных документов и действующих учебных комплексов по русскому языку для основной школы; обоснование актуальности темы, цели и задач исследования; выработка системы вариантного обучения орфографии на основе диагностики уровня общего развития и предметной подготовки учащихся; разработка обучающего эксперимента для класса 1-й линии (5–8 классы набора 2011 года: 2011–2012, 2012–2013, 2013–2014, 2014–2015 уч. г.).

Третий этап (сентябрь 2012 – июнь 2013). Диагностика подготовки учащихся 2-й линии (5–7 классы набора 2012 года: 2012–2013, 2013–2014, 2014–2015 уч. г.); разработка рабочей программы; подбор и разработка дидактического материала, дифференцированного на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых; правописно-речевая подготовка на основе свободных диктантов; проверка системы вариантного обучения в классе 1-й линии.

Четвёртый этап (сентябрь 2013 – июнь 2015). Диагностика подготовки

учащихся класса 3-й линии (5–6 классы набора 2013 года: 2013–2014, 2014–2015 уч. г.); разработка программы обучения в данном классе; разработка упражнений логопедического, проблемно-развивающего и игрового характера; реализация программы опытно-экспериментального обучения в классах 1-й и 2-й линий; обобщение опыта обучения орфографии в классах трех линий; подготовка научно-методических публикаций, участие в конференциях и профессиональных конкурсах.

Пятый этап (сентябрь 2015 – апрель 2017). Обобщение теории и практики по системе вариантного обучения орфографии; окончательная формулировка концепции исследования; написание текста диссертации, приложений к ней и автореферата; подготовка исследования к защите.

Научная новизна исследования.

1. Теоретически обоснована, разработана и реализована система вариантного обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ с учётом расширенной диагностики языковой и речевой подготовки пятиклассников в свете идей инклюзивного обучения на основе интеграции методики преподавания русского языка в общей школе с коррекционной педагогикой и логопедией.

2. В системе обучения правописанию разработаны три линии (варианта) оптимизации обучения орфографии, каждая из которых содержит два варьируемых блока: 1) базовый лингвометодический компонент собственно по методике орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент – логопедический, проблемно-развивающий, психологический и др.

3. Традиционная система правописно-речевых работ обогащена орфографическо-логопедическими упражнениями; обосновано расширенное использование упражнений игрового и проблемно-развивающего характера, дифференциации упражнений на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых; доказана эффективность определённых видов обучающих диктантов и упражнений с акцентом на зрительный, слуховой, речедвигательный, рукодвигательный анализаторы.

Теоретическая значимость исследования.

1. Определено содержание понятия *оптимизация обучения орфографии*, трактуемого как целесообразный выбор, системное сочетание и варьирование методов и приёмов, форм и средств обучения, включая языковой дидактический материал, позволяющий эффективно формировать правописно-языковую компетенцию (параллельно с речевой) в рамках отведенного учебной программой времени, обеспечивая требуемый для ОГЭ уровень орфографических навыков.

2. Описаны специфические условия работы в СМКШ и особенности учащихся 5–7 классов по значимым для обучения орфографии параметрам; определён уровень общего развития, правописно-языковой и речевой подготовки обучаемых; выявлен характер их логопедических проблем, особенности мыслительных процессов, степень мотивации к учению, что актуально для разработки дополнительного коррекционного компонента системы вариантного обучения орфографии.

3. На основе аспектного анализа лингвометодической литературы и результатов расширенной диагностики пятиклассников сделаны выводы по оптимальному отбору лингвометодических ресурсов и построению системы вариантного обучения орфографии в СМКШ.

4. Теоретико-практически обосновано назначение и содержание дополнительного коррекционного компонента в обучении орфографии в 5–7 классах, не совпадающего с традиционным пониманием коррекционно-орфографической работы в 8–11 классах.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем:

1. Для учителей основной общей школы разработаны рабочая программа и конспекты уроков по орфографическим темам 5, 6, 7 классов.

2. Подобран текстовый дидактический материал для свободных и подготовленных диктантов; составлена серия комплексных заданий к ним.

3. Разработаны упражнения, дифференцированные на основе ведущих

сенсорных каналов обучаемых.

4. Подобраны и разработаны орфографическо-логопедические упражнения, включающие задания и дидактический материал для коррекции дисграфии и совершенствования графико-каллиграфических навыков учащихся; даны образцы проверенных учителем письменных работ учащихся.

5. Представлены графические способы деформации дидактического материала и образной визуализации орфограмм в недеформированных примерах.

Достоверность представленных данных подтверждена: перечнем и анализом литературы (более 220 источников); проведением диагностических срезов и обучающего эксперимента, которым были охвачены с 2011 по 2015 год три класса с разным составом учащихся, всего три линии обучения с 5-го по 7-й классы; материалами опытного обучения – конспектами уроков, разработанными заданиями и упражнениями с языковыми примерами; диагностическими работами и фрагментами письменных работ учащихся.

Экспериментальное исследование проводилось в 1999–2015 годах в селе Брагино Курагинского района Красноярского края на базе Брагинской СОШ № 11. В рамках опытно-экспериментальной работы 2011–2015 годов мы обучали 79 учащихся 5–7 классов: 10 учеников в 2011–2012 уч. году (5 класс); 17 – в 2012–2013 уч. году (5, 6 классы), 25 – в 2013–2014 уч. году (5, 6, 7 классы); 27 – в 2014–2015 уч. году (6, 7, 8 классы).

Апробация работы. Результаты исследования апробированы, во-первых, в опыте личного преподавания русского языка в Брагинской СОШ № 11, в профессиональных конкурсах муниципального, регионального и общероссийского уровней; во-вторых, в докладах и сообщениях на научно-методических семинарах кафедры русского языка и методики преподавания, на научно-практических конференциях и «Катановских чтениях» в ХГУ им. Н. Ф. Катанова (Абакан, 2012–2016); на дистанционных конференциях – всероссийской научно-практической «Новые подходы в решении проблем дошкольного, начального и общего среднего образования» (Москва, 2014) и

международной научной «Педагогика, психология, общество – 2016» (Москва, 2016).

Основные положения исследования отражены в 8 публикациях, в том числе 5 в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, и 3 в изданиях РИНЦ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Специфические особенности контингента СМКШ, где много детей со слабой языковой и речевой подготовкой, проблемами письма и мыслительной деятельности, требуют от словесника разработки адаптированной системы вариантного обучения правописанию в свете идей инклюзивного обучения, интеграции методики русского языка с коррекционной педагогикой на основе реализации идей личностно-ориентированного обучения.

2. Оптимизация обучения орфографии может быть осуществлена при условии расширенной диагностики языковой подготовки, общего и речевого развития пятиклассников. Правописно-языковой и психолого-педагогический портрет класса в целом и его отдельных учащихся необходим для вариантного выбора видов орфографических работ и их обогащения проблемно-развивающими и логопедическими заданиями.

3. Система вариантного обучения правописанию в СМКШ включает минимум два блока работ и заданий по русскому языку: 1) базовый лингвометодический компонент по методике орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент, включающий не традиционные упражнения и задания по коррекции орфографической грамотности, а логопедические и проблемно-развивающие.

4. Базовый лингвометодический компонент включает такие эффективные в СМКШ методы обучения и виды работ, как неосложнённое и осложнённое списывание; письмо по памяти, поморфемное и выборочное; диктанты выборочный, распределительный и с предварительным изучением текста – свободный, подготовленный, зрительный. При формировании правописных навыков актуальны задания и дидактический материал, усиливающие роль анализаторов, развивающие разные виды памяти и логическое мышление

обучаемых; различные средства повышения мотивации учения и личностно-ориентированные формы работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.

5. Выбор орфографических упражнений и дидактического материала может быть обусловлен ведущим сенсорным каналом обучаемых. Так, в классах с преобладанием аудиальной сенсорной модальности эффективны правописные работы с предварительным орфографическим проговариванием (комментированное списывание, предупредительный диктант), взаимодиктант с взаимопроверкой, устный орфографический разбор, групповая работа над ошибками, игровые упражнения с элементами ролевой игры и диалогом.

6. В дополнительном коррекционном компоненте системы вариантного обучения орфографии обязательны орфографическо-логопедические упражнения и задания, способствующие преодолению дисграфии и графико-каллиграфических проблем письма.

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии и трех приложений. Основные положения, выводы и факты исследования отражены в инфографике (23 таблицы, 1 рисунок).

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЕ С КЛАССАМИ МАЛОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ

Учебно-воспитательный процесс в СМКШ имеет ряд специфических особенностей, без глубокого и всестороннего анализа которых невозможно осуществление модернизации и оптимизации сельского образования, повышения его качества.

Увеличение в современной сельской школе числа учащихся, не способных к усвоению учебного материала в рамках отведённого программой времени, требует глубокого осмысления идей инклюзивной педагогики. Анализ психолого-педагогических предпосылок и условий повышения качества формирования языковой компетенции учащихся СМКШ позволяет выявить и использовать возможности интеграции предметных методик с коррекционной педагогией (включая логопедию) и психологией с целью выработки стратегии оптимизации обучения орфографии сельских школьников.

С целью выбора путей улучшения обучения правописанию учащихся 5–7 классов СМКШ необходимо рассмотреть сущность понятия «оптимизация обучения» с учётом специфики школ данного типа и особенностей контингента сельских учащихся.

1.1. Проблема нормативно-дидактического обеспечения сельских школ и специфика уроков в классах с малой наполняемостью

Несмотря на то что на протяжении всей истории развития отечественного образования проблема сельской школы была одной из центральных, ни в одном из ныне действующих официально-нормативных документах РФ не отражено её своеобразие как особого типа образовательного учреждения. В соответствии со статьёй 23 Закона об образовании РФ от 2012 года типология образовательных учреждений устанавливается на основе реализации ими

образовательных программ (основных и дополнительных), поэтому современные учебно-методические комплексы не предусматривают специального материально-дидактического обеспечения (учебников, сборников дидактического материала, средств наглядности), учитывающего специфику сельских школ с малой наполняемостью.

До последнего времени рассматриваемая проблема решалась не на официальном, а на научно-методическом уровне. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что различным аспектам функционирования сельских школ посвящён значительный процент публикаций. Основной методический труд выдающегося русского педагога и просветителя XIX века Н. Ф. Бунакова «Родной язык как предмет обучения в начальной школе» был специально рассчитан на учителя, деятельность которого проходила в условиях земской сельской школы. В современный период проблемам совершенствования учебного процесса, методике ведения уроков в сельских школах по отдельным предметам посвящены исследования М. И. Зайкина, Г. И. Саранцева, С. П. Амутновой, О. С. Габриеляна, Р. Н. Князевой, И. М. Синагатуллина; особенности организации учебной работы в классах-комплектах отражены в трудах В. П. Стрезикозина, И. С. Соловецкого, П. С. Решетникова, Г. Ф. Суворовой; организации самостоятельной работы на уроках в 5–9 классах сельской школы посвящена научная диссертация Е. В. Щербаковой. В области методики преподавания русского языка специфика уроков в малокомплектной школе раскрывается в статьях Н. А. Плёткина, А. Д. Дейкиной, В. И. Капинос, А. Ю. Купаловой, Т. М., Пахновой и др. Российская школа как социокультурный феномен, а также особенности работы учителя в условиях сельского социума представлены в публикациях и научных исследованиях М. П. Гурьяновой.

Основные этапы развития российских сельских школ могут быть представлены в таблице 1.1.

Этапы развития сельских школ

Этапы и временные рамки	Особенности развития
1-й этап (конец XVIII века)	Создание начальных школ (народных училищ) (1786 г.), в которых могли обучаться все дети, кроме детей крепостных крестьян.
2-й этап (первая половина XIX века)	Появление церковноприходских школ; неуклонный рост церковной власти в просвещении крестьянства.
3-й этап (2-я половина XIX века)	Повышение качества образования сельских детей за счёт расширения сети сельских школ, государственной поддержки и местного самоуправления, за счёт деятельности энтузиастов-подвижников; появление земских школ.
4-й этап (начало XX века)	Формирование системы просвещения крестьянства; содержание образования в церковноприходских школах приобретает всё более светский характер.
5-й этап (1920-е–1980-е годы) советский период	Рост доступности и качества образования в сельской местности; приближение сельской школы к городской; введение единых требований для сельских и городских школ; масштабная государственная поддержка села и сельских школ.
6-й этап (конец 1980-х–1990-е годы) постсоветский период	Увеличение разрыва в качестве образования между сельскими и городскими школами; снижение уровня образования на селе.
7-й этап (начало XXI века) современный период	Поиск путей сохранения и развития образования на селе; поиск и внедрение инноваций в системе сельского школьного образования; значительное разнообразие подходов к повышению эффективности образования сельских школьников.

Анализ статистических данных показывает, что численность сельских школ в РФ неуклонно сокращается. По данным Минобрнауки РФ, в 1995 году их насчитывалось почти 69 тысяч, в 2000 году – около 67 тысяч, в 2010 году – менее 49 тысяч. Процесс закрытия сельских школ наиболее активно происходил в первое десятилетие XXI века и продолжается в настоящее время. Отчасти это обусловлено кризисом постсоветского периода (конец 1980-х–1990-е годы), приведшим к нарастанию и обострению проблем в сельском образовании. По словам М. П. Гурьяновой, «сельская школа России конца XX

века оказалась на обочине Российского образования» (газета «Первое сентября» от 21.12. 2002 г., статья «Спасительный узел традиций и разнообразия»). И тем не менее до настоящего времени более 70 % всех школ расположены в сельской местности, из них около 60 % являются малокомплектными, в них обучается около трети всех российских школьников (28,8 %). По мнению большинства учёных и общественных деятелей, «они [сельские школы] требуют к себе пристального внимания, так как решение проблем сельской школы тесно связано с решением социально-экономических и культурных проблем развития села» [Степанова 2003: 46]. Подчёркивая особый статус школы в селе, её селообразующую и социокультурную функцию, исследователи называют сельскую школу «уникальным социальным институтом, способствующим динамическому развитию общества» [Гурьянова 1999: 28].

В настоящее время окончательное терминологическое определение неполных средних и средних школ с малой наполняемостью классов в научно-методической литературе отсутствует. Обозначение таких школ как «малокомплектных» произошло в 70-е годы XX века по аналогии с начальной школой, объединявшей иногда в один комплект два-три-четыре класса, если в них вместе было менее 15 человек. С классом-«комплектном» работал один учитель. В «Российской педагогической энциклопедии» под термином «малокомплектная школа» подразумевается «школа без параллельных классов, с малым контингентом учащихся» [РПЭ 1993: 540]. Более расширенное толкование определения «сельская малокомплектная школа» дано профессором И. М. Синагатуллиным: «Сельская малокомплектная школа – начальная, восьмилетняя, средняя общеобразовательная школа, как правило, без параллельных классов, с небольшим контингентом учащихся, организуемая небольшим населённым пунктом сельского типа для осуществления всеобщего обязательного образования» [Синагатуллин 1990: 35]. С целью дифференциации небольших по численности школ и классов от обычных, укомплектованных, учёные вводили и другую терминологию:

«малые школы (классы)», «школы (классы) с малой наполняемостью», «малочисленные школы (классы)».

На основании изученных научно-педагогических исследований и статистических данных обозначим наиболее типичные особенности учебно-воспитательного процесса в СМКШ.

Особые условия функционирования СМКШ связаны прежде всего с малой наполняемостью классов. В 1972 году, обобщая в своей книге опыт работы сельских учителей начальной школы, В. П. Стрезикозин пишет, что «существование малокомплектных школ обусловлено наличием в стране большого числа маленьких населённых пунктов» [Стрезикозин 1972: 3]. По данным Минобразования РФ за 1998 год, в более 40 % сельских школ количество учащихся не превышает ста человек. Анализируя ситуацию, сложившуюся в начале 90-х годов, исследователи отмечают, что в некоторых СМКШ «количество учащихся в малочисленных классах колеблется от 2 до 5–6 человек; учащихся в них меньше, чем в раздвоенных классах обычных школ» [Синагатуллин 1991: 26]. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования, принятой правительством РФ 25 октября 2005 года, в целях создания условий для повышения качества образования на селе была создана система «школьных автобусов», но и она не решила проблем с наполняемостью классов в малочисленных школах, и в настоящее время нередкостью для них являются классы с одним, двумя, тремя учащимися. Позднее, в 2012 году, обозначая специфические методические задачи сельского образования XXI века, учёные обращают внимание на то, что «классы в сельских школах стали ещё более малочисленными» [Синагатуллин 2012: 57].

Дефицит разнопланового общения, социальная замкнутость, безальтернативность образовательного пространства, отсутствие дополнительного образования и культурно-массовых учреждений в небольших сельских населённых пунктах порождают такие негативные явления в жизнедеятельности СМКШ, как психологическая монотонность учебно-

воспитательного процесса и феномен речевой закомплексованности учащихся. Большинство исследователей сходятся во мнении, что сельские дети находятся в менее благоприятных социальных и культурно-бытовых условиях, нежели городские учащиеся [Гурьянова 1999: 25; Синагатуллин 1990: 35]. Отсутствие во многих сёлах дошкольных образовательных учреждений (детских садов и яслей) лишает сельских детей возможности полноценного социально-коммуникативного и творческого развития в раннем возрасте, затрудняет их приобщение к социокультурным знаниям, традициям и нормам, снижает возможности адаптации в первый год обучения в школе.

Решение вопроса модернизации СМКШ многие исследователи связывают прежде всего с обеспечением качества образования. В научно-педагогической литературе XX века активно обсуждалась такая проблема, как низкая эффективность учебного процесса в СМКШ, выраженная прежде всего в низких показателях качества обучения [см. подробнее: Ищенко 2012: 24]. Считалось, что городские школьники более успешно усваивают образовательный стандарт, нежели сельские школьники. По мнению исследователей, малочисленность классов в СМКШ не является фактором, обеспечивающим повышение качества знаний: даже в таких, казалось бы, благоприятных условиях «качественного улучшения в знаниях и речевых умениях, как правило, не происходит» [Синагатуллин 1991: 26]. По определению учёных, «деревенский, отстающий в учёбе ребёнок является как бы „вдвойне“ неуспевающим» [Синагатуллин 1997: 8]. Резюмируя итоги ЕГЭ 2006 года, заместитель директора ФИПИ Г. Ковалёва в своём интервью еженедельному журналу «Управление школой» с сожалением констатировала более низкие результаты выпускников сельских школ по сравнению с городскими [<http://upr.1september.ru> (12 декабря 2012 г.)]. Подобное явление она связала с минимальными образовательными возможностями деревенских школьников и низким уровнем образования их родителей. Анализ результатов ЕГЭ, проведённый Институтом социологии РАО в 2010 году и опубликованный на страницах «Российской газеты» от 10.03.2010 года, также

выявил неравенство уровня образования в городских и сельских школах и обозначил закономерность: «чем крупнее город, тем лучше результаты» [<http://rg.ru> (15 января 2012 г.)]. По статистике, средний результат ЕГЭ по русскому языку в 2012 году в городских школах (62,2 балла) выше результата сельских школ (57,6 балла), и средняя доля выпускников, поступивших в вузы, значительно выше [<http://statistics.777.ru> (14 февраля 2013 г.)]. Анализ основных результатов Единого государственного экзамена на территории Красноярского края в 2012 году в свою очередь позволяет сделать следующие неутешительные выводы: по большинству предметов (включая русский язык) средний балл ниже в сельской местности, а также значительно меньше стобалльников и ниже процентная доля учащихся, продемонстрировавших высокий уровень подготовки [<http://kipk.ru> (14 февраля 2013 г.)].

Долгое время отличительной особенностью СМКШ являлась её стихийная интегративность: в отличие от городских школ, СМКШ не имели и не имеют возможности внедрять такие новшества, как вариативность образования, профильные классы, классы компенсирующего обучения [см. подробнее: Гурьянова 1999: 26]. И в настоящее время во многих сельских школах можно наблюдать такое явление, когда в одном малочисленном классе обучение ведётся по трём-четырёх программам – общеобразовательной и нескольким адаптированным. Несмотря на усилия психолого-медико-педагогических комиссий, по общеобразовательной программе часто обучаются дети, испытывающие различные трудности в освоении образовательного стандарта, и дети так называемой «пограничной» зоны развития. Неукомплектованность многих СМКШ узкими специалистами (логопедами, дефектологами, психологами, социальными педагогами) приводит к тому, что учитель-предметник вынужден самостоятельно сопровождать детей, имеющих ярко выраженные проблемы в речевой и мыслительной деятельности и нуждающихся в компенсирующем обучении. По мнению педагогов и психологов, инклюзивных групп учащихся в современной российской школе становится всё больше, а успешность их обучения и воспитания зависит «от

готовности учителя работать на основе принципа индивидуализации, сопровождения индивидуальной образовательной программы каждого учащегося» [Грачёва 2015: 333]. Во многих сельских школах, особенно малочисленных, указанная проблема ещё более обостряется ввиду преобладания инклюзивных групп учащихся по сравнению с обычными, общеобразовательными.

В условиях инклюзивного образования, как и в обучении классов-комплектов, многое зависит от успешной организации самостоятельной работы учащихся. Т. М. Пахнова считает, что «условия в классах с небольшой наполняемостью особенно благоприятны для организации самостоятельной работы учащихся» [Урок 1986: 124]. В свою очередь, обобщая материалы педагогической печати советского периода, А. Ю. Купалова отмечает, что «учащиеся начальных классов сельских малокомплектных школ менее подготовлены к учебной самостоятельной работе, чем городские школьники, и это даёт себя знать в резком снижении успеваемости учащихся малокомплектной школы в 4 классе» [Там же: 28]. Одной из причин низкой эффективности самостоятельной работы учащихся малочисленных классов может быть их неумение работать с учебником. По сведениям Л. А. Травиновой, обобщившей опыт работы многих педагогов по совершенствованию урока русского языка в СМКШ, «учителя четвёртых классов малокомплектных школ обратили внимание на тот факт, что ещё не все школьники умеют работать с учебником – не воспринимают заданий к упражнениям: не могут уяснить, что именно надо сделать, не видят образца, не контролируют себя по ходу выполнения задания, не умеют составлять план, анализировать таблицы и т. д., что приводит к невыполнению как классных, так и домашних заданий» [Там же: 51]. Следует также учитывать, что увлечение самостоятельной работой, если только это не парная и не групповая работа, ещё больше ослабляет коммуникативную активность школьников, живая речь при этом звучит мало, учащиеся не имеют возможности учиться друг у друга. В связи с обозначенной проблемой вопросы об эффективности

самостоятельной работы в малочисленных классах активно разрабатывались и разрабатываются на теоретическом и практическом уровне. Например, в ходе научных исследований Е. В. Щербаковой определены педагогические условия организации самостоятельной работы на уроках в малочисленных классах, показана её роль в развитии коммуникативных навыков учащихся и в ослаблении гиперопеки учителя.

Затруднения, возникающие в условиях сельской школы, связаны также и с опасностью перегрузки учащихся при недостаточно умелой организации учебного процесса. Недостаточную активность, замкнутость и инертность малочисленных классов Н. А. Плёткин объясняет тем, что «учебная нагрузка на детей в таких школах больше, чем на учащихся обычной школы; их чаще вызывают к доске, многократно спрашивают, постоянно держат каждого в поле педагогического зрения» [Урок 1986: 39]. Постоянная опека со стороны сравнительно небольшого круга педагогов, однообразие речевого общения и социальных контактов приводят к быстрой утомляемости учащихся на уроке и утрате ими интереса к занятиям.

Одна из основополагающих характеристик малочисленных классов – разрыв в подготовке отдельных учащихся, который необходимо учитывать в организации урока и при подборе дидактического материала. В качестве основного преимущества и резерва повышения эффективности работы в классах с малой наполняемостью большинство исследователей рассматривают возможность осуществить индивидуальный и дифференцированный подход к каждому школьнику, «опереться на жизненный опыт и те знания, умения и навыки по предмету, которыми владеет каждый ученик и которые легче учесть учителю при немногочисленном составе класса и более тесных контактах между школой и её окружением в сельской местности; сделать подлинно управляемой самостоятельную работу учащихся на уроке» [Урок 1986: 4 (Купалова)]. Подводя итог своих многолетних наблюдений, И. М. Синагатуллин приходит к следующему, «парадоксальному», по его словам, выводу: «именно в малочисленных сельских классах необходимо создавать

условия большей дифференциации и индивидуализации обучения, хотя с первого взгляда может показаться, что чем больше по количеству обучаемых класс, тем больше усилий должен прилагать учитель в плане дифференциации и индивидуализации преподавания» [Синагатуллин 1991: 27].

Введение ЕГЭ и ОГЭ существенно повлияло на систему обучения в СМКШ, но не на его качество. Балльная система оценивания результатов экзаменов позволила более чётко выстраивать рейтинг школ, а значит, заставила школьную администрацию направлять все усилия коллектива на повышение внешних показателей эффективности работы школы. Это привело к тому, что значительную часть учебного времени педагоги стали отводить на подготовку к экзаменам, а не на качественное освоение программы. Много учебного времени стало уходить на проведение пробных экзаменов, контрольных работ и зачётов в формате ЕГЭ–ОГЭ. Существенным изменениям подверглись формы контроля. Например, по требованию администрации во многих школах диктанты по русскому языку, даже в 5 классе, уступили место тестированию и др. Низкий материальный уровень жизни большинства родителей, удалённость от центра препятствовали и препятствуют до сих пор осуществлению довузовской подготовки сельских учащихся, платно организуемой на базе ведущих школ района. Результаты исследований, проведённых многими сибирскими учёными, показывают, что для сельских школьников характерны имущественное, культурное и территориальное неравенство, принадлежность к непривилегированной социальной группе [см. подробнее: www.science-education.ru (11 августа 2016 г.)]. Боязнь оказаться в последних строчках рейтинга из-за низких результатов ЕГЭ вынуждает администрацию многих сельских школ отговаривать слабоуспевающих выпускников 9 класса от дальнейшего получения среднего образования в своей школе, вследствие чего многие учащиеся стремятся после 9 класса поступить в колледжи и техникумы или же просто прерывают обучение. По этой причине во многих малочисленных сельских школах отсутствуют 10–11 классы, хотя по документам эти школы числятся как средние. Таким образом, введение ЕГЭ не

способствовало устранению социальных барьеров и не расширило возможности поступления в вузы детей из сельских школ как по экономическим, так и по иным причинам.

В современных условиях модернизации системы образования интерес исследователей к специфике функционирования малочисленных сельских школ значительно усилился. Решая вопросы, связанные с повышением качества образования, «сельские школы ведут активный творческий поиск инновационных путей развития» [Шергина 2012: 26]. В настоящее время «разрабатываются и апробируются инновационные технологии и модели, позволяющие совершенствовать существующий стиль преподавания в сельских малокомплектных школах» [Креславская 2009: 81]. Рассматривая проблемы сельской школы в контексте истории развития отечественного образования, учёные приходят к выводу о том, что «сельские малокомплектные школы сегодня остро нуждаются в особой организации педагогического процесса, в специальных подходах к развитию личности ребёнка» [Щербакова 2012: 107]. По их мнению, актуальной проблемой на современном этапе развития СМКШ является написание для них «добротных школьных учебников с учётом специфики организации обучения в малых группах» [Там же: 109]. Поскольку «учебно-воспитательный процесс в малочисленной школе имеет ряд специфических особенностей, с одной стороны, облегчающих, а с другой – усложняющих работу педагога» [Степанова 2003: 46], эти особенности необходимо учитывать при выборе методов, форм и средств обучения. С целью выработки стратегии оптимизации обучения орфографии сельских учащихся 5–7 классов необходимо рассмотреть психолого-педагогические предпосылки и условия повышения качества формирования языковой компетенции в области правописания на основе интеграции предметных методик с коррекционной педагогикой (включая логопедию) и психологии как базовой для них науки.

1.2. Психолого-педагогические предпосылки и условия повышения качества формирования языковой компетенции в области русского правописания

Современная методика преподавания русского языка располагает богатейшим теоретическим и практическим материалом по формированию орфографических навыков (см., например, работы Н. С. Позднякова, М. Т. Баранова, А. В. Текучёва, Е. Г. Шатовой, Н. Н. Алгазиной, М. М. Разумовской, В. Я. Булохова, Т. А. Остриковой, Л. Ю. Комиссаровой, Л. Г. Ларионовой и др.), однако несмотря на успехи, достигнутые отечественной наукой и школой в данной области, проблема повышения правописной грамотности учащихся в настоящее время не утратила своей актуальности.

По данным педагогов, психологов и логопедов, на сегодняшний день количество детей, не способных по разным причинам овладеть правописанием в условно-нормативные сроки, неуклонно возрастает. Проведя в 2012 году установочный диктант для выявления уровня знаний первокурсников, преподаватели журналистского факультета МГУ отметили следующие показатели: из 229 писавших диктант на страницу текста сделали 8 и меньше ошибок лишь 18 % первокурсников; 82 %, включая 15 стобалльников ЕГЭ, сделали в среднем по 24–25 ошибок; из-за плохого почерка, описок и ошибок многие слова в диктантах невозможно было разобрать [см. подробнее: Беспалько 2014: 22].

Методисты и педагоги называют следующие причины орфографической безграмотности учащихся общеобразовательных школ:

- 1) языковая некомпетентность учащихся и недостаточное развитие у них навыков языкового анализа (то есть слабые знания и умения по фонетике, морфемике, словообразованию, лексике, этимологии, морфологии и синтаксису, позволяющие применять орфографические правила и успешно решать орфографические задачи);

2) неполноценное развитие у детей сложных психических процессов речи, различных видов памяти, внимания, мышления, обусловленных соматическими причинами;

3) слабые навыки чтения, обусловленные низкой читательской активностью учащихся;

4) эклектичность знаний, клиповое мышление у современных детей: «сконцентрировать внимание на чём-то одном современным детям достаточно трудно, так как у них преобладает феномен многозадачности, они легко делают несколько дел одновременно: выполняют домашнее задание, общаются в чате, занимаются поиском в сети и т. д.» [Артемяева 2015: 128];

5) слабая мотивация (невозможно научить грамотно писать того, кто не считает грамотность показателем культурного уровня человека и неотъемлемой составляющей языковой компетенции, или того, кто, получив несколько раз подряд отрицательную оценку за свою работу, разуверился в своих силах и способностях).

Подчёркивая актуальность вопроса овладения школьниками навыками грамотного письма, российские учёные-психологи рекомендуют на сегодняшний день привлекать к его рассмотрению «как можно больше специалистов разного профиля: учителей, филологов, лингвистов, психологов, логопедов и всех, кто заинтересован в успешном обучении нашего подрастающего поколения» [Аминов, Глаголева: 2014: 89].

В специфических условиях СМКШ с её всё более разветвляющимся инклюзивным обучением актуальность рассматриваемой проблемы ещё более возрастает, поэтому от учителя-словесника требуется знание основ психологии, коррекционной педагогики, логопедии, педагогики начальной школы для того, чтобы индивидуализировать и дифференцировать обучение правописанию в классе, где у 40–60 % школьников, в том числе и обучающихся по общеобразовательной программе, наблюдаются те или иные отклонения в речевой и мыслительной деятельности. Современные исследователи подчёркивают, что для успешного осуществления

дифференциации и индивидуализации обучения «словеснику надо знать важнейшие достижения всех частных методик преподавания русского языка, их адаптацию к условиям массового применения», поскольку во многих российских школах, как сельских, так и городских, «обучение по "чистой" методике любого вида в принципе нереально» [Острикова 2011: 3]. К частным методикам авторы относят методику преподавания русского языка как родного, методику обучения русскому языку в коррекционной школе, методику преподавания русского языка в начальной школе и ряд других.

В подпараграфе 1.2.1 рассматриваются возможности интеграции методики преподавания русского языка и специальной (коррекционной) педагогики в области обучения орфографии учащихся 5–7 классов СМКШ.

Проблемы усиления психологического аспекта обучения орфографии рассматриваются в подпараграфе 1.2.2.

Подпараграф 1.2.3 посвящён анализу логопедического аспекта обучения орфографии учащихся средних классов, имеющих стойкие нарушения письма, а также выявлению связи методики обучения орфографии и педагогики начальной школы в области формирования техники письма.

1.2.1. Возможности интеграции методики преподавания русского языка и специальной (коррекционной) педагогики в области обучения орфографии учащихся малочисленных классов сельских школ

По данным МО РФ, на сегодняшний день 85 % воспитанникам детских садов и учащимся общеобразовательных школ необходима помощь медицинского, психологического или коррекционно-логопедического характера, а около 25 % нуждаются в особой, специализированной помощи [см. подробнее: Жаринова 2011: 3].

Специфика контингента учащихся СМКШ такова, что позволяет говорить о возможности и даже необходимости интеграции методики преподавания русского языка и специальной (коррекционной) педагогики в различных областях, включая обучение орфографии, поскольку по психологическим характеристикам учащиеся СМКШ приближены к категории учащихся с задержкой умственного и психического развития (далее *ЗПР*).

Специальная (коррекционная) педагогика – одна из составных частей общей педагогики, ориентированная на решение индивидуальных образовательных проблем конкретных учащихся. «Коррекция» в переводе с латинского означает «исправление» и определяется как «система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и подростков» [Гонеев 1999: 7]. С начала 90-х годов термин «коррекционная педагогика» стал использоваться для обозначения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, испытывающим те или иные трудности в освоении образовательного стандарта.

По данным дефектологов, в общеобразовательных школах и классах увеличивается количество детей, неблагополучных в психофизическом развитии. Значительную часть из них составляют дети со слабо выраженными, а следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы. В отличие от выраженных нарушений минимальные нарушения длительное время остаются без должного внимания и являются препятствием в освоении образовательной программы. В условиях небольшого населённого пункта, удалённого от центра, иногда при отсутствии дошкольных образовательных учреждений своевременное проведение глубокой психодиагностики часто оказывается невозможным, а значит, дети, имеющие те или иные отклонения в развитии, в том числе и незначительные, в течение длительного срока остаются без поддержки узких специалистов. Данный факт подтверждают исследователи, занимающиеся проблемами СМКШ: «В сельской школе, расположенной в

глубинке, не всегда есть возможность организовать работу по психофизиологическому диагностированию детей, поэтому значительная их часть с соответствующими формами аномалий обучается вместе с основным контингентом учащихся» [Синагатуллин 1997: 8]. Вследствие этого, по мнению учёных, сельский школьник со слабыми познавательными возможностями требует вдвойне большего внимания, чем его городской сверстник [Там же].

Как в обучении детей с ЗПР, так и в работе с учащимися СМКШ недопустима излишняя интенсификация учебного процесса, авторитарная, стрессогенная тактика учителей, нивелирование индивидуальности ученика и ориентация на «среднего» учащегося. Как отмечают современные исследователи, организация учебно-воспитательного процесса в таких «особых» классах «предъявляет особые требования и к самому учителю, который должен осознавать специфические трудности работы с этими детьми и уметь создавать атмосферу повышенного внимания и заботы», что даёт повод говорить о «специальной коррекционно-педагогической компетентности учителя» [Жаринова 2011: 8].

Сущность ЗПР состоит в развитии мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы учащихся с заметным отставанием от нормы, что не позволяет им успешно справиться с задачами и требованиями, предъявляемыми обществом и школой.

Основные черты, отличающие детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников, обобщены нами в виде таблицы 2.1.

Таблица 2.1.

Особенности высших психических функций у детей с ЗПР

Высшие психические функции	Особенности ВПФ, выраженные у детей с ЗПР
----------------------------	-------------------------------------------

Мышление	Низкая познавательная активность; низкий уровень словесно-логического и преобладание наглядно-действенного мышления; неумение решать задачи проблемного характера, абстрагировать и выделять главное; неумение предвидеть результаты своих действий; инертность мыслительной деятельности, выраженная в неумении переключаться с одного способа действия на другой; недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности; неумение устанавливать аналогии
Память и внимание	Недостаточный уровень внимания, рассеянность и отвлекаемость; ограниченный объём памяти; меньшая скорость, полнота, прочность и точность запоминания; неумение использовать рациональные приёмы запоминания
Речь	Дефекты устной речи; недостаточная сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия (умственного действия по определению количества, последовательности, места звуков); недостаточность межанализаторного взаимодействия, значительно усложняющая процесс обучения чтению и письму; бедность, неточность, недифференцированность словаря, состоящего преимущественно из бытовой и обиходной лексики; неточность словоупотребления; аграмматизмы в связной речи; неправильный выбор форм и времени глаголов; нарушение логики высказывания; ошибки логопедического характера и обилие орфографических ошибок при письме; неумение делить текст на предложения и обозначать их границы при письме
Моторика	Нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная скоординированность и чёткость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации, особенно выраженные в моторике пальцев и рук
Эмоциональная сфера	Трудности адаптации в новой среде; повышенная тревожность; психический инфантилизм; поверхностность эмоций

В работе с такими детьми необходима адаптация изучаемого материала к познавательным возможностям учащихся, которая может быть выражена в детализации учебного материала (т. е. преподнесение его небольшими порциями), постепенном его усложнении, введении способов облегчения трудных заданий (дополнительные, «наводящие» вопросы, широкое использование наглядности и опор, помощь в выполнении определённых операций, наличие образца решения), поэтапная проверка задач, примеров, упражнений. Специалисты утверждают, что школьники с ЗПР «при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции,

общеукрепляющего оздоровления имеют благоприятный прогноз развития» [Там же: 13].

Такие факторы, как необходимость проводить обучение по нескольким программам в одном классе и разница в уровне подготовки школьников, обучающихся в рамках одной программы, нацеливает учителя СМКШ на более широкое применение принципа индивидуального и дифференцированного подхода к детям, что максимально сближает процесс преподавания в СМКШ с обучением в специальных (коррекционных) классах и учреждениях. Методика русского языка в коррекционной школе в первую очередь опирается на данные о ребёнке, которые предоставляет психология [см. подробнее: Аксёнова 1999: 13]. Особое внимание данная отрасль педагогики уделяет проблеме дифференциации учащихся. В современной педагогике под *дифференциацией обучения* подразумевается «форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности учащихся» [РПЭ 1993: 276–277]. В XX веке в практике школ были предприняты попытки дифференцировать обучающихся по различным основаниям: по успеваемости (по балльной системе), по интеллекту (по результатам тестирования), по интересам учащихся (за счёт создания специализированных классов и школ с углублённым изучением отдельных предметов, введения факультативных и элективных курсов, варьирования учебных планов и программ). Нельзя не отметить, что подобные подходы к разделению учащихся на группы ориентированы в большей степени на количественные характеристики, а не на качественные, и потому часто носят формальный характер. Сегодня важно искать новые варианты дифференциации обучения русскому правописанию, в том числе с учетом психологизации обучения, сближения предметной методики с коррекционной педагогикой, учитывающей прежде всего индивидуально-психологические особенности учащихся: уровень развития и качественные характеристики познавательных процессов и мотиваций, биологические предпосылки индивидуальных различий в обучении, влияние внешних факторов на

показатели успеваемости и др. [см. подробнее: Новоторцева 2006: 38–39]. Очевидно, что СМКШ с постоянными тесным эмоциональным и социальным контактом между учителем и учащимися предоставляет более широкие возможности для наблюдений за школьниками и учёта их индивидуальных особенностей, нежели городская.

В коррекционной педагогике грамматические и орфографические упражнения должны способствовать речевому развитию школьников [см. подробнее: Аксёнова 1999: 299]. В работе с малочисленными классами, как и в коррекционной педагогике, вопрос о необходимости развития речи и коммуникативной активности учащихся при изучении орфографических и грамматических тем не утрачивает своей актуальности. По мнению Н. А. Плёнкина, постоянной заботой учителя СМКШ должно являться общее развитие детей и обогащение их словарного запаса [Урок 1986: 36]. Исследования показывают, что сельские школьники «с трудом включаются в отношения в нестандартных ситуациях, в новых условиях предпочитают не проявлять активность, инициативу; выпускники сельских школ имеют ограниченный набор стилей и способов взаимодействия, что затрудняет их вхождение в контакт с людьми, адаптацию к учебным заведениям, в которые они поступают, и др.» [Горохова 2011: 3]. Последовательная реализация в работе с малочисленными классами одного из ведущих принципов коррекционной педагогики – принципа коммуникативной направленности – способствует более успешной учебной деятельности и дальнейшей социализации школьников.

Развитию коммуникативных компетенций учащихся в большей степени способствуют парные и групповые формы работы, позволяющие не только активизировать речевую деятельность учащихся, но и освоить в процессе общения друг с другом не свойственные им ранее способы и приёмы организации деятельности [Зайдман 2015: 89]. Умелая организация парной и групповой работы освобождает учащихся от излишней опеки учителя, повышает уровень их самостоятельности.

Эффективным приёмом, одновременно способствующим развитию правописных и речевых умений, является комплексный анализ текста с последующим написанием по нему творческого, свободного или иного диктанта, совмещающего задачи обучения правописанию с задачами развития речи. Методисты отмечают, что «комплексное использование текста на уроке даёт возможность успешнее осваивать грамматику и правописание, так как учащиеся воспринимают грамматические понятия, формы, конструкции, орфографические и пунктуационные правила как явления реальной, живой речи, что создаёт в классе благоприятную психологическую и эмоциональную обстановку» [Урок 1986: 139 (Никаноров)]. Особое значение, по мнению методистов, работа с текстом на уроках русского языка «приобретает в малокомплектной школе в силу необходимости восполнять недостаточность речевой среды учащихся» [Там же: 140]. Рядом исследователей (З. Ф. Ульченко, В. И. Капинос, Н. А. Абрамовой) установлено, что упражнения, сочетающие в себе задачи развития речи и орфографии, способствуют лучшему запоминанию правил и обеспечивают прочность орфографического навыка.

В области формирования правописных навыков коррекционная педагогика более широко, чем обычная, исследует возможности различных анализаторов. Специфика малочисленных классов СМКШ также предполагает усиленный акцент на зрение, слух и моторику при обучении орфографии. В работе с детьми, имеющими трудности в освоении образовательного стандарта, наилучшим образом зарекомендовали себя такие приёмы и задания, как орфографическое проговаривание, списывание, зрительно-предупредительные диктанты, письмо по памяти, таблицы «дежурных слов», рассчитанные на зрительное восприятие их в течение недели [см. подробнее: Аксёнова 1999: 289].

Система заданий в коррекционной методике преподавания русского языка предполагает постоянное совершенствование высших психических процессов учащихся (мышления, памяти, внимания и восприятия) и соблюдения

принципа организации работы на достаточно высоком уровне трудности. Данные принципы должны последовательно реализовываться и в работе со слабоуспевающими учащимися СМКШ. По мнению А. Ю. Купаловой, «было бы неправильным, ссылаясь на недостаточную подготовку учащихся сельской малокомплектной школы, ограничивать их самостоятельную работу заданиями пониженного уровня сложности» [Урок 1986: 29].

Исследователи единодушны во мнении, что развитое логическое мышление учащихся является одним из главных условий успешного овладения ими навыками правописания, а его отсутствие неизбежно приводит учащихся к языковой некомпетентности и далее – к механизации письма, к неумению применять в процессе письма изученные правила. Изучением особенностей мыслительных процессов на уроках русского языка занимались такие известные учёные, как В. А. Добромислов, А. В. Дудников, Т. А. Ладыженская, А. И. Власенков, Т. В. Напольнова и др. По определению В. А. Добромислова, логическое мышление в процессе изучения русского языка — это «способность и умение учащихся правильно представлять себе явления языка в их существующих свойствах и отношениях» [Цит. по кн.: Методика 2000: 38]. В процессе изучения орфографии полезными с этой точки зрения являются задания, при выполнении которых учащиеся сталкиваются с необходимостью классифицировать языковые явления, группировать и распределять слова с изученными орфограммами, определять соответствия, устанавливать истинность или ложность суждения (например, в заданиях тестового характера), анализировать, сравнивать, обобщать. Данные общепредметные умения перечислены в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (2010 г.) в разделе «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» [<http://минобрнауки.рф> (5 января 2017 г.)].

По утверждению исследователей, понятие «нестандартное задание» является широким, «оно фактически в большей мере связано с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной» [Подгаецкая 1985: 4].

Включение таких заданий в урок способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, осознанию ими языка как системы, позволяет в дальнейшем более успешно решать орфографические задачи, повышает мотивацию к изучению предмета.

К заданиям проблемно-развивающего характера относятся также упражнения с элементами занимательности, синтезирующие опознание и объяснение изучаемых языковых явлений: игры, шарады, кроссворды, загадки и др. В малочисленных классах сельской школы их использование особенно необходимо для снятия психологической монотонности и повышения эмоционального фона на уроке.

Итак, специфика контингента учащихся и особенности учебно-воспитательного процесса СМКШ позволяют говорить о необходимости интеграции методики преподавания русского языка и коррекционной педагогики в различных областях, включая обучение правописанию. При обучении сельских школьников орфографии важно последовательное соблюдение таких принципов коррекционной педагогики, как принцип расширенной и углублённой индивидуализации и дифференциации обучения, принципа коммуникативной направленности и речевого развития учащихся при изучении любых программных тем, включая правописные, принципа организации работы на достаточно высоком уровне трудности, а также усиление опоры на зрительную, слуховую и моторную виды памяти. Соблюдение указанных принципов во многом зависит от знания учителем основ психологии как базовой для предметных методик науки.

1.2.2. Психологический аспект обучения орфографии

Методика обучения орфографии тесно связана с психологией прежде всего потому, что в основе навыков письма как сложной формы речевой деятельности лежит психологический феномен. Изучением процесса становления письма и формирования механизмов орфографического навыка

занимались такие известные психологи, как Д. Н. Богоявленский, Г. Г. Граник, А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина и др. С точки зрения исследователей, «в методике орфографии психологические проблемы, пожалуй, как ни в какой другой области, нашли наиболее яркое выражение» [Богоявленский 1966: 5]. До настоящего времени природа орфографических навыков является предметом острых дискуссий в научном мире. Методисты, филологи, психологи пытаются установить, на что же в первую очередь ориентируется пишущий – на правило или на «образы языковых единиц (ментальные репрезентации), которые уже имеются в нашем языковом сознании» [Цейтлин 2013: 26]. Признавая наличие сложных и до конца не изученных связей между звуковым и буквенным образом слов и отдельных словоформ, учёные полагают, что «эти связи должны изучаться лингвистикой в содружестве с психофизиологией, нейропсихологией, нейролингвистикой, логопатологией и, возможно, другими научными дисциплинами» [Там же: 26].

В современной науке появились исследования, посвящённые изучению орфографических упражнений с точки зрения их психолого-методических возможностей (см., например, диссертации Л. И. Чирковой и Н. А. Абрамовой). По мнению учёных-методистов, создание научно обоснованной системы орфографических упражнений, в которой каждое упражнение будет занимать своё место с учётом его дидактического потенциала, «решит проблему выбора практических методов обучения орфографии, которую ежедневно приходится решать практикующему учителю» [Абрамова 1998: 4]. Особое внимание, на наш взгляд, в данной системе нужно уделить упражнениям, не совсем традиционным для ныне действующих учебников и учебных пособий, но эффективно способствующих формированию орфографических навыков (см., например, упражнения, в которых нужно вставить не букву-орфограмму, а целую морфему).

Несомненно, психологический феномен лежит в основе такого орфографического явления, как ошибки «гиперкоррекции»: «отрозить», «богряный», «педжак», «керпич», «пролевой» и др. Данный тип ошибок в

первую очередь обусловлен неправильно сформированными представлениями учащихся о природе орфографии: дети считают, что там, где есть альтернатива написания, писать (на всякий случай!) нужно не по произношению. Как отмечают исследователи, «обычно в ситуации колебания происходит замена *А* на *О*, *И* на *Е*» [Скороходова 2002: 181]. Ошибки «гиперкоррекции» – самые распространённые и трудноискоренимые, поэтому их классификация и разработка путей их предупреждения является на данный момент важнейшей проблемой методики преподавания орфографии.

При выполнении некоторых орфографических упражнений актуальной является проблема развития памяти учащихся (см., например, зрительный диктант, письмо по памяти, подготовленный диктант, свободный диктант и др.). Выполнение данных упражнений предполагает механическое запоминание, что неизбежно приводит к увеличению нагрузки на память, к снижению работоспособности и повышенной утомляемости. Первой задачей педагога, как утверждают психологи, является «оптимизация этого процесса через корректную подачу материала и обучение ребёнка способам заучивания и запоминания» [Психология 2013: 175]. Не менее важной задачей перед выполнением таких упражнений является проведение педагогом правильной установки на запоминание материала. Включение в урок диктантов «по памяти» (письма наизусть, самодиктантов) повышает значимость использования поэтических текстов на уроках русского языка, поскольку информация, представленная в стихотворной форме, заучивается лучше. К наиболее эффективным приёмам при заучивании текстов в средних классах можно отнести также пересказ, составление обычного и вопросного плана, составление «доводящих» («подсказывающих») вопросов и др.

Переход к личностно ориентированному обучению, получивший отражение в основных положениях ФГОС ООО (2010 г.), привёл к усилению интеграционных процессов в области педагогических и психологических наук. Следование принципам «терапевтической дидактики» нацеливает учителя на создание условий учебной и социальной успешности для каждого ученика, «на

предоставление ему возможностей максимальной личностной и когнитивной реализации и саморазвития» [Зайдман 2015: 6]. В настоящее время, как полагают учёные, назрела необходимость создания нового направления в методике преподавания русского языка – психологической методики, которое интегрировало бы психологические знания с лингвистическими и собственно методическими [Новикова 2011: 19]. «Если традиционная методика отвечает на вопросы: *что* учить, *чему* учить и *как* учить, то психологическая методика во главу угла ставит вопросы: *кого* учим, *какими* психологическими особенностями ученик обладает» [Там же: 19]. В связи с этим обучение должно строиться «на основе продуктивных именно для этого учащегося методах, формах, приёмах, способах деятельности» [Зайдман 2015: 11].

Усиление тенденции современного образования к индивидуализации обучения привело к возрастанию роли психолого-педагогической диагностики учащихся. По мнению исследователей, «одна из первых проблем, с которыми сталкивается учитель при попытке индивидуализировать обучение, заключается в необходимости выявления наиболее значимых индивидуальных особенностей учащихся» [Боровских 2010: 56]. С точки зрения учёных-методистов, «учитель должен принимать во внимание особенности характера, темперамента, мышления, памяти, типа восприятия каждого учащегося, что поможет осуществить дифференцированный подход к обучению» [Сычугова 2008: 7]. Подчёркивая значимость вопроса эффективного обучения орфографии в XXI веке, Л. П. Сычугова отмечает, что одним из путей, ведущих к разрешению проблемы повышения грамотности учащихся, может стать «обращение к теоретическим выводам когнитивной лингвистики, в том числе психологии, психолингвистики, об участии языка в обработке и хранении в мозгу человека информации об окружающем мире» [Там же].

К наиболее значимым критериям, необходимым для организации дифференцированного обучения, учёные-психологи относят прежде всего закономерности усвоения учащимися учебного материала: влияние асимметрии полушарий головного мозга, репрезентативных систем (или

модальностей), темперамента, личностных особенностей и других, менее значимых параметров [см. подробнее: Зайдман 2010: 217–222]. Исходя из этого, теоретически и практически значимой проблемой на современном этапе развития методики русского языка является разработка дидактического материала по орфографии в соответствии с указанными критериями, в частности, упражнений, ориентированных на активизацию ведущего канала восприятия.

Методики определения ведущего сенсорного канала во множестве представлены в научно-психологической литературе, в энциклопедиях, справочниках и учебниках по психологии – как печатных, так и электронных [см., например: Немов, 2005; Психология, 2013]. Эффективным способом определения предпочтительной для данного учащегося репрезентативной системы многие педагоги и учёные считают не какую-либо специальную психологическую методику, а «процесс целенаправленного наблюдения за учащимися», выраженный прежде всего в наблюдении за их речью и поведением [Боровских 2010: 58]. Одна из распространённых методик определения ведущего сенсорного канала, которой пользуются не только психологи, но и педагоги, основывается на учёте речевых предпочтений школьников при пересказе текста [см. подробнее: Ладохина 2010: 110–111]. При этом текст составляется таким образом, чтобы речевых предикатов разных модальностей было равное количество. В зависимости от того, каким предикатам отдано было предпочтение при пересказе и ответах на вопросы, и определяется ведущий сенсорный канал учащегося.

Таким образом, усиление интеграционных процессов в области педагогических и психологических наук привело к возрастанию роли психолого-педагогической диагностики учащихся, включающей изучение таких особенностей их личности, как влияние асимметрии полушарий головного мозга, сенсорных модальностей, темперамента и других параметров. Учёт психолого-педагогических возможностей орфографических упражнений способствует решению проблемы выбора практических методов

обучения правописанию. При выполнении многих орфографических упражнений актуальной становится проблема развития отдельных видов памяти учащихся. Психология занимается изучением процесса становления письма, формирования автоматизированного орфографического навыка, происхождения ошибочных написаний, что является базой для дальнейших исследований не только в области методики орфографии, но и в области логопедии как отрасли коррекционной педагогики.

1.2.3. Логопедический аспект обучения орфографии учащихся, имеющих стойкие нарушения письма

Логопедия – отрасль специальной педагогики, изучающая причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия [Логопедия 2009: 14]. В переводе с греческого термин «логопедия» означает «воспитание правильной речи». Изучению в теории и на практике проблем, связанных с нарушением письменной речи, посвятили свои работы такие специалисты в области логопедии, как Р. И. Лалаева, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Л. Ф. Спирина и др.

По наблюдениям логопедов, психологов, учителей-предметников, стойкие нарушения письма, характерные для учащихся коррекционных классов, сегодня всё чаще встречаются у школьников, обучающихся по обычной программе. Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что в настоящее время до 30 % учащихся общеобразовательной школы имеют стойкие нарушения письменной речи, обозначаемые логопедами как «дисграфия» и «дизорфография» [см. подробнее: Грачева 2012: 39]. В СМКШ по ряду причин (неукомплектованность школ и детских садов узкими специалистами, отсутствие дошкольных образовательных учреждений, удалённость от центра и др.) процент таких учащихся может быть более высоким. При этом, как

отмечают исследователи, «стойкие нарушения письма могут возникать у детей с нормальным интеллектом, с полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность частных психических процессов, ничем не проявляющихся в повседневной жизни, но создающих серьёзные препятствия к овладению навыками орфографии» [Там же: 39]. На сегодняшний день ситуация осложняется тем, что в средней ступени общеобразовательной школы прекращается сопровождение логопедом и дефектологом учащихся, имеющих проблемы с устной и письменной речью, и это порождает массу вопросов по поводу выстраивания их дальнейшей образовательной траектории. Как свидетельствует практика, учащимся, оказавшимся в такой «зоне неопределённости», значительно труднее овладевать правописанием в условно нормативные сроки, труднее адаптироваться в средней ступени.

В отечественной логопедии термины «дисграфия» и «дизорфография» разграничиваются: «...ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонематического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции («лопада» – вместо «лопата», «дм» вместо «дом») в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции («вадяной» – вместо «водяной», «дама» – «дома»))» [Лалаева 2004: 15]. Основываясь на общепризнанных теоретических положениях логопедии, актуальных для нашего исследования, рассмотрим подробнее каждое из названных стойких нарушений письма.

Дизорфография – это стойкое специфическое нарушение письма, проявляющееся «в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил» [Пятница 2012: 132]. В настоящее время дизорфография, как отмечают логопеды, является наименее изученной категорией письма и нуждается в дальнейшем систематическом экспериментальном изучении [см. подробнее: Андреева 2003: 77]. Тем не менее в ходе многочисленных экспериментов исследователями установлен неопровержимый факт: «отсутствие специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению

симптоматики дизорфографии» [Грачева 2011: 21]. По мнению ряда логопедов (Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой, С. Л. Андреевой), наиболее важной проблемой при выявлении и изучении стойких нарушений письма является определение ранних дифференциальных признаков, позволяющих отличить нарушения письма, связанные с неполноценным усвоением правил из-за частых болезней ученика, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения и т. п., от собственно дизорфографии, при которой страдает способность к применению этих правил. Специалистами установлено, что дизорфография «может проявляться как изолированно, так и в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи, в сочетании с нарушениями письменной речи (дисграфией, дислексией)» [Лалаева 1999: 3]. В качестве основных причин дизорфографии учёные называют несформированность ряда неречевых психических функций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, классификации, систематизации), речеслуховой памяти, неустойчивости внимания, трудности переключения с одного вида деятельности на другой, недостаточный объём словаря, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей и навыков оперирования грамматическими категориями, нарушения языкового анализа и синтеза. Одним из ключевых принципов коррекционной работы по устранению дизорфографии наряду с методом сознательного применения правил логопеды считают использование альтернативных приёмов усвоения правописания (списывание недеформированного текста, орфографическое проговаривание, «эйдетическое запоминание») [Андреева 2003: 77].

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение письма [Логопедия 2009: 471]. Оно проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: 1) искажение и замена букв; 2) искажение звуко-слоговой структуры слова; 3) нарушение слитности написания отдельных слов в предложениях; 4) аграмматизмы на письме [Там же: 480]. В методике преподавания русского языка аграмматизмы относятся к грамматическим ошибкам, отдельное написание приставки от

корня и слитное написание предлогов со словами – к орфографическим; пропуск, замена, перестановка, добавление букв и слогов рассматриваются как «описка» и по ныне действующим нормам оценки письменных работ учащихся исправляются, но не учитываются [Баранов 2007: 37]. Предполагается, что обычные описки (графические замены, искажающие звуковой облик слова) могут быть вызваны временным отсутствием произвольного внимания учащихся, и поэтому их следует рассматривать как явление случайное, эпизодическое. Между тем в ходе наблюдений за письменной речью учащихся удалось установить, что большинство описок в текущих и контрольных работах учащихся в силу их обилия и однотипности имеют специфический характер и требуют определённой работы по их устранению. О специфическом характере подобных графических замен свидетельствуют такие их признаки, как регулярность (они встречаются в каждой или почти в каждой письменной работе), однотипность (один и тот же тип описок представлен в разных словах), повторяемость и воспроизводимость (ошибочные написания закрепляются в памяти и моторике учащихся, и они вновь и вновь воспроизводят искажённый облик слова, например, «звиковой» вместо «звуковой») [см. подробнее: Вохмина 2015: 160]. Необходимость проведения коррекционной работы по устранению графических замен очевидна: восприятие текста с многочисленными описками так же затруднено, как и восприятие текста с многочисленными орфографическими ошибками; и описки, и ошибки препятствуют выполнению важнейшей функции письма — коммуникативной.

В результате исследований, проведённых советскими учёными в 30-е годы XX века, доказано, что дисграфия связана не только с дефектами произношения. При этом отмечалось, что исправление дефектов звукопроизношения «в большинстве случаев не обеспечивает устранения нарушений письма и чтения» [Филичева 1989: 166]. Кроме того, частые нарушения письма встречаются и у детей, которые правильно произносят все звуки [Там же: 166]. В настоящее время логопедами и психологами

установлено, что процесс письма в норме осуществляется «на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений» [Логопедия 2009: 473].

Практика показывает, что на сегодняшний день проблемы обучения правописанию учащихся средних классов общеобразовательных школ во многом связаны с дисграфией разного вида. По мнению логопедов, дисграфия, наблюдающаяся у детей с нормальным интеллектом, «может вызывать различные отклонения в формировании личности, определённые психические наслоения» [Логопедия 2009: 480]. В свою очередь правильное и грамотное письмо вселяет в ребёнка уверенность в своих силах, позволяет успешнее адаптироваться в средней ступени, повышает мотивацию к изучению предмета. Поскольку широкий спектр современных методических пособий и рекомендаций по устранению дисграфии предназначен в основном для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, «перед специалистами стоит задача разработки и систематизации подобных коррекционных упражнений и занятий для средних классов общеобразовательной массовой школы» [Вохмина 2015: 162]. При этом следует учитывать, что данная коррекционная работа должна проходить параллельно с освоением программного материала по русскому языку и органично вписываться в структуру урока.

Таким образом, ряд проблем в области правописания у учащихся 5–7 классов обусловлен наличием у них симптомов дисграфии и дизорфографии, требующих проведения специальной коррекционной работы по их устранению. Специалисты утверждают, что дисграфия может проявляться не только на уровне графических замен (пропуск, перестановка, замена, добавление лишних букв и слогов), но и выражаться в нечётком написании букв, в недописывании и добавлении к ним лишних элементов, неправильном

их соединении. В целях коррекции почерка и улучшения техники письма учитель-словесник вынужден прибегать к формам и методам работы, широко применяющимся в методике начальной школы при обучении письму.

У детей с симптомами дисграфии чаще, чем у остальных школьников, наблюдаются проблемы с почерком, прежде всего с его разборчивостью и понятностью для окружающих. У таких детей хуже развиты зрительно-моторные координации, и поэтому ещё в начальной школе у многих из них формируется неправильное начертание и соединение букв: 1) неправильное соединение букв *А* и *О* с другими буквами; 2) недописывание элементов букв *Т*, *М*, *Ш*; 3) отсутствие верхних элементов букв *Ё* и *Й*; 4) неправильное соединение буквосочетаний *МЯ*, *ЛЯ*, *РЯ*, *СЯ*, *КЛ*, *МЛ*, *ПЛ*, *РЛ* и др. Устранение указанных нарушений в среднем звене требует значительных усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

По свидетельству педагогов начальной школы, дети, чей почерк наиболее развит, осваивают школьную программу быстрее. В качестве одного из главных отличий современных детей информационного общества от детей прошлого века учёные указывают неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует о несформированности определённых мозговых структур ребёнка, ответственных за формирование общей произвольности [Фельдштейн 2011: 49]. Как правило, учащиеся с неразвитой мелкой моторикой менее мотивированы на выполнение письменных упражнений, менее заинтересованы в конечном результате своей работы.

Роль почерка в формировании навыков грамотного письма общеизвестна. Ещё В. П. Шереметевский отмечал, что на успех учащихся в грамотности, наряду с другими, оказывает влияние «степень графической способности, стоящей в тесной связи с зоркостью глаза и ловкостью рук (каллиграфия, черчение, рисование, ручные работы)» [Хрестоматия 1995: 191]. Работа по формированию отчётливого и красивого почерка может стать частью нравственного и эстетического воспитания, содействовать появлению и

развитию новых личностных качеств школьника – внимательности, аккуратности, ответственности и др. По наблюдениям современных методистов, систематические занятия каллиграфией позволяют сделать учащимся 4–5 классов значительный скачок в грамотности, пробуждают интерес к слову и к изучению родного языка [Ганькина 2005: 37].

Необходимость целенаправленной и систематической работы над техникой письма в среднем звене, а не только в начальной школе, обосновывается также другими известными методистами. Как отмечает Н. С. Поздняков, скоропись и почерк учащихся развиваются по-настоящему в средней школе, «и поэтому учителю-словеснику надо быть хорошо знакомым как с физиологической и психологической стороной развития навыка письма, так и с методикой обучения чистописанию» [Поздняков 1955: 188]. Важная роль в работе над техникой письма отводится соблюдению санитарно-гигиенических требований к рабочему месту учащегося (высота парт, стульев), освещению кабинета, правильной осанке детей, состоянию учебных принадлежностей. С первого класса необходимо приучать детей к аккуратному ведению тетрадей, правильному оформлению записей, соблюдению единого орфографического режима.

В становлении навыков письма важное значение имеет работа по согласованности темпа письма и темпа чтения. Одним из факторов, препятствующих преодолению дисграфии и дизорфографии, является высокий темп письма в сочетании с низким темпом чтения [см. подробнее: Вохмина 2015: 164]. Торопливое письмо может служить причиной многочисленных описок, искажений и неправильного соединения букв, препятствует выработке отчётливого и правильного почерка. В свою очередь, медленный темп чтения не способствует выработке рецептивных навыков, важных для выполнения многих орфографических упражнений.

Таким образом, в среднем звене, как и в начальной школе, необходимо вести целенаправленную работу над правильным и отчётливым почерком, формировать комплекс мотиваций, позволяющих его улучшить.

Наличие у сельских школьников многочисленных проблем в области правописания заставляет учителя-словесника осуществлять поиск научно-обоснованных вариантов обучения орфографии с учётом природы ошибочных написаний, специфики контингента сельских учащихся, особенностей учебно-воспитательного процесса СМКШ.

1.3. Сущность понятия «оптимизация» в дидактике и её основные направления при обучении правописанию учащихся 5–7 классов сельской малокомплектной школы

Вопрос об эффективности и оптимальности учебно-воспитательного процесса является одним из ключевых в отечественной дидактике. Под «оптимальностью» в педагогике подразумевается «достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий участников» [Коджаспирова 2005: 233]. С понятием «оптимальности» в дидактике тесно связано понятие «оптимизации». Ю. К. Бабанский трактует данный термин широко. Подчёркивая, что «оптимизация не есть какой-то особый метод или способ обучения», учёный под данным термином понимает «целенаправленный подход к построению процесса обучения, при котором в единстве рассматриваются принципы обучения, особенности содержания изучаемой темы, арсенал всевозможных форм и методов обучения, особенности данного класса, его реальные учебные возможности и на основе системного анализа сознательно, научно обоснованно (а не стихийно, случайно) выбирается наилучший для конкретных условий вариант построения процесса обучения» [Бабанский 1977: 57]. Иными словами, оптимизация обучения – это умелое диалектическое сочетание принципов, методов, форм и приёмов обучения, «отвечающее целям, задачам, особенностям и возможностям развития объекта» [Там же: 65].

Поиск наилучшего варианта построения учебно-воспитательной деятельности из множества возможных начинается с выбора критерия

оптимальности. Критерий оптимальности – это «показатель, на основании которого осуществляется оценка возможных вариантов развития процесса, их сравнение и выбор наилучшего из них» [Подласый 2006: 133]. Традиционно в качестве основных критериев оптимизации учебно-воспитательного процесса рассматриваются два показателя: 1) получение максимально возможных и реально достижимых в данных условиях результатов образовательной и воспитательной деятельности; 2) соблюдение временных нормативов, установленных школьной и трудовой гигиеной для учащихся и педагогов. «Требования критерия оптимизации однозначны: оптимальным можно считать только такой учебно-воспитательный процесс, который протекает без перегрузки учителей и учащихся, работающих в то же время с максимально возможной для них отдачей» [Там же].

Дидакты и методисты единодушны во мнении о том, что «нет и не может быть всеильных форм и методов обучения, что учителю необходимо искать для каждого конкретного случая оптимальное применение их» [Бабанский 1977: 19], поэтому в поиске оптимальных вариантов обучения возрастает роль расширенной психолого-педагогической диагностики школьников. Реализация оптимизационных задач в области педагогики невозможна без постоянного мониторинга уровня обученности, воспитанности, развитости учащихся. В систему мониторинга обычно входят результаты наблюдений, анкетирования, срезовых и контрольных работ, анализа медико-психологических характеристик, портфолио учащихся и другие параметры, позволяющие проследить динамику развития знаний, умений, навыков школьников или их личностных качеств. Проведение глубокой психодиагностики особенно необходимо в классах повышенного индивидуального внимания, где большинство учащихся имеет явно и неявно выраженные отклонения в умственном и психическом развитии.

Процесс оптимизации состоит из нескольких этапов. Первый этап – оценка по определённым критериям достигнутого уровня обученности, воспитанности, развитости учащихся. Обычно он бывает ниже объективно

возможного. Второй этап заключается в проектировании возможного уровня роста результативности через определённый промежуток времени (как могут и должны успевать ученики, вести себя и т. п.). Третий этап – применение и внедрение системы учебно-воспитательных мер, призванной обеспечить намеченные изменения. Четвёртый этап – сравнение достигнутых результатов с оптимально возможными, сопоставление затрат времени на домашнюю и внеклассную работу с нормативами, оценка усилий учителей и учащихся, формулировка выводов о степени оптимизации.

Методологической основой оптимизации является системный подход, рассматривающий все компоненты педагогического процесса в единстве закономерных взаимосвязей и опирающийся на общую теорию управления сложными динамическими системами. Основываясь на философской категории «мера», оптимизация не требует гиперболизации тех или иных компонентов педагогической системы, завышения или занижения темпов деятельности, сложности обучения и т. п., а руководствуется выбором именно оптимальной меры их применения.

В современной дидактике оптимизация противопоставляется педагогическому догматизму и рассматривается как постоянно текущий инновационный процесс, ставящий всё более сложные задачи и требующий более совершенных технологий их решения. Это означает, что оптимизированная в некотором отношении педагогическая система через некоторое время уже не будет признаваться как оптимальная: возникновение новых факторов и новых условий в учебно-воспитательном процессе нарушат установленное равновесие, и потребуются новый «виток» оптимизации.

Универсальным направлением оптимизации в области предметных методик является использование наглядности и технических средств обучения. В связи с появлением компьютера и интерактивной техники значительно ускорился процесс информатизации образовательной среды, стали активно разрабатываться и проводиться уроки с компьютерной поддержкой. Опыт применения компьютеризированных средств обучения описан в пособии Н. Н.

Алгазиной «Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой» (М., 1997). При помощи специальных компьютерных программ учащиеся могут изучать или повторять соответствующий материал школьного учебника, изучать нормы правописания, тренироваться в выборе написания на основе алгоритма, производить орфографический разбор. Применение компьютера на уроках позволяет решить ряд дидактических задач: «интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, активизировать познавательную деятельность школьников, пробудить интерес к учебной работе, повысить уровень их знаний, добиться ощутимых результатов в работе по совершенствованию их умений и навыков» [Методика 2000: 94]. Использование компьютерных программ обеспечивает дифференцированный и индивидуальный подход к обучению, так как в них предусмотрена возможность обеспечения индивидуального темпа выполнения заданий, а также использование разных по степени трудности вариантов с учётом возможностей учащихся. Нельзя не согласиться с утверждением современных авторов о том, что внедрение в образование последних достижений в области мультимедийных технологий «позволяет во многом облегчить труд учителя, повысить у учащихся мотивацию к обучению, эффективность и качество образования» [Артемьева 2015: 128], однако решение перечисленных дидактических задач возможно лишь при наличии современного оборудования из расчёта один компьютер на одного учащегося во всех школьных кабинетах, а не только кабинета информатики. В настоящее время не каждая российская школа может оборудовать все учебные кабинеты современной техникой. На практике мы сталкиваемся с тем, что даже рабочее место учителя как в сельских, так и в городских школах оставляет желать лучшего. Далёко не в каждом классе СМКШ в распоряжении учителя имеется компьютер, проектор, экран, ксерокс, принтер и т. п., наличие которых существенно облегчило бы и оптимизировало организацию и проведение уроков, повысило уровень мотивации учащихся, позволило бы сделать урок более ярким и наглядным.

Анализ научно-психологической литературы, посвящённой проблемам оптимизации учебно-воспитательного процесса в СМКШ, показывает, что большинство современных исследователей (М. П. Гурьянова, Е. В. Щербакова, И. М. Синагатуллин, З. У. Колокольникова, А. К. Лукина и др.) связывают перспективы развития СМКШ с отходом от дидактических стереотипов, сложившихся в практике большой школы. По мнению Е. В. Щербаковой, многие хорошо зарекомендовавшие себя в большой школе методы (формы, приёмы) обучения и воспитания «в условиях малочисленного класса теряют свою значимость, не обеспечивают необходимого образовательного и воспитательного эффекта, а иногда становятся тормозом в развитии ученика» [Щербакова 2012: 108]. Другие исследователи также полагают, что на сегодняшний день «сельская школа более других нуждается в модернизации содержания образования, отвечающего потребностям аграрного сектора страны, во внедрении новых образовательных, социально-педагогических, социально-психологических технологий, приемлемых для малочисленных классов и адекватных психологическим особенностям сельских детей» [Гурьянова 1999: 27].

В ряде монографий и статей, посвящённых проблемам функционирования СМКШ, выдвигается идея создания учебно-методического комплекса, отвечающего потребностям сельских школьников. Исследования сибирских учёных (З. Б. Ефловой, А. К. Лукиной) показали, что «большинство примеров, ситуаций, задач в школьных учебниках построено на городском материале из жизни столиц, что изначально формирует у сибирских школьников ощущение своей периферийности, подчёркивает их чуждость миру образования» [www.science-education.ru (5 января 2017)]. По их мнению, в первую очередь комплекс провинциальности формируется у сельских школьников, поскольку предлагаемые в традиционном обучении тексты, задачи, ситуации ориентированы как минимум на городских детей, адекватны их мировосприятию, понятны им, поэтому и более доступны, в то время как жизнь, быт, реальные проблемы детей из малых городов, сёл или

непривилегированных групп практически отсутствуют в контексте программ обучения, являясь препятствием к повышению их познавательной мотивации [Там же].

Опыт показывает, что без повышения уровня мотивации школьников проблема оптимизации учебно-воспитательного процесса СМКШ не будет качественно решена. Меньшая заинтересованность родителей и учащихся в получении качественного образования существенно влияет на показатели успеваемости в сельских школах. Родительская общественность на селе предъявляет к школе не столь высокие требования, как городская, и этот факт не всегда положительно сказывается на результатах обучения.

Особого внимания в сельских школах заслуживает система поощрений и оценивания школьников, а также стиль взаимоотношения педагогов и учащихся. В СМКШ уровень формальности в отношениях между педагогами и учащимися, педагогами и родителями значительно ниже, чем в городских школах, что в первую очередь обусловлено замкнутостью социального пространства, более тесными социальными контактами. Как показывают наши наблюдения, в сельских школах педагоги менее категоричны в требованиях и высказываниях в адрес учащихся, чем в городских, а школьники, в свою очередь, проявляют большую снисходительность и доброжелательность по отношению к педагогам. Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что оптимизация учебно-воспитательного процесса в СМКШ не может происходить успешно без учёта реальных условий жизни и возможностей сельских школьников.

Необходимость осуществления оптимизации обучения орфографии в средних классах СМКШ вызвана следующими причинами: 1) низким уровнем сформированности правописных навыков учащихся; 2) особенностями контингента учащихся; 3) спецификой учебно-воспитательного процесса малочисленных сельских школ.

Большинство учёных и специалистов связывают сложность формирования орфографического навыка с неумением учащихся применять выученные

правила при письме. Как показывает школьная практика, многие учащиеся легко учат и бегло воспроизводят орфографические правила, неоднократно обращаются к ним в процессе закрепления и повторения изученного материала, однако пишут тем не менее с бесчисленным количеством ошибок [Оганесян 2012: 25; Попова 2014: 3]. Вследствие этого главной задачей методики орфографии на современном этапе её развития является разрешение своеобразного «конфликта» между уровнем теоретических знаний учащихся и способностями применять их на практике. Не вызывает сомнения тот факт, что успешное решение данной проблемы во многом зависит от содержания и формы дидактического материала, используемого как на классных занятиях, так и в качестве домашнего задания. Академик А. В. Миртов, рассматривая проблему оптимизации обучения орфографии, создал ряд методических трудов, отразивших «общие поиски оптимальных видов работы учителя и ученика, в частности о повышении орфографической грамотности учащихся, о дидактических возможностях разных видов диктантов, о целесообразности сочинений и организации их проведения и т. д.» [РЯШиД. 2016. № 8. С. 6].

Особого внимания работа по формированию орфографических умений и навыков требует в 5 классе, так как переход из начальной школы в среднюю ступень является одним из самых сложных в жизни современного ученика. Состояние школьников в этот период характеризуется низкой организованностью, рассеянностью, снижением самооценки и повышением уровня тревожности, обусловленных переходом на новую, кабинетную систему обучения. Пятиклассники с трудом привыкают к содержанию, методам и формам работы на уроках, если педагоги не всегда последовательно реализуют один из главных дидактических принципов – принцип преимущественности обучения. Стойкие нарушения письма, наблюдающиеся у многих учащихся, ведут к отрицательным оценкам за письменные работы, а это в свою очередь может в короткий срок привести к снижению мотивации и далее – к школьной и социальной дезадаптации.

Как свидетельствует практика, уроки правописной направленности с оценкой результатов по ныне действующим нормативам неоднозначно воспринимаются учащимися. Для слабоуспевающих сельских учеников, дезадаптированных в школьном и социальном плане, отрицательная оценка не является стимулом к активизации учебной деятельности, а является лишь ещё одним подтверждением их «маргинального» статуса, поводом, что называется, «лишний раз махнуть на себя рукой». Более мотивированные сельские школьники нередко воспринимают двойку как проявление равнодушия или даже враждебности педагога. В данной ситуации учителю требуется проявить немало усилий и изобретательности, чтобы объективные показатели степени владения правописными навыками способствовали не ослаблению, а повышению познавательной мотивации учащихся. Учитывая, что цифровые показатели нормы нередко вступают в противоречие с реальными фактами, существенным показателем успешности деятельности педагогов и школьников в таких случаях нужно считать «динамику роста личных достижений учащихся, развитие их интереса к изучению русского языка» [Острикова 2011: 110].

Основываясь на дидактических положениях Ю. К. Бабанского, под оптимизацией обучения орфографии мы будем подразумевать такой выбор методов, форм, приёмов и средств обучения (включая дидактический материал), который позволяет в рамках отведённого программой времени повысить уровень сформированности правописной компетенции учащихся.

Понятие «вариант оптимизации обучения» имеет теоретическую основу в общеметодическом понятии «вариант обучения». Вариантность обучения – требование классической методики преподавания русского языка, на неукоснительном соблюдении которого настаивали такие известные учёные-методисты, как А. В. Текучев, М. Р. Львов и др. Исходя из этого, вопрос об оптимизации обучения орфографии нельзя раскрывать обобщённо, без учёта специфики отдельного конкретного класса. Поскольку универсальной методики не существует, то нельзя выработать единые рекомендации для всех

классов в целом, поэтому в своём опытно-экспериментальном обучении мы предлагаем 3 варианта оптимизации обучения орфографии учащихся 5–7 классов СМКШ, планирование которых обусловлено выявленными психолого-педагогическими, правописными и другими проблемами школьников. При выборе методов, форм и приёмов обучения мы опирались на результаты расширенной диагностики умений и навыков учащихся, их речевой деятельности (слушание, чтение, письмо, говорение), а также выявляли и анализировали весь арсенал обучающих средств, которым обладает методика орфографии.

Исходя из особенностей контингента сельских учеников и специфики учебно-воспитательного процесса в условиях малой наполняемости классов (см. § 1.1 и 1.2), мы сочли возможным наметить следующие пути оптимизации обучения орфографии в средних классах СМКШ: 1) последовательная реализация принципов индивидуального и дифференцированного обучения на основе сближения предметной методики с коррекционной педагогикой и психологией, учёт индивидуально-психологических характеристик детей, в частности, дифференциация дидактического материала на основе ведущих сенсорных каналов учеников; 2) проведение коррекционно-развивающей работы логопедического характера, нацеленной на устранение симптомов дисграфии и дизорфографии и совершенствование техники письма; 3) совершенствование правописных навыков одновременно с речевыми на основе связных текстов; 4) использование лично-ориентированных форм работы над ошибками (индивидуальной, групповой, общеклассной) с целью совершенствования навыков контроля и самоконтроля; 5) последовательная реализация принципа организации обучения на достаточно высоком уровне трудности за счёт включения в урок заданий проблемно-развивающего и игрового характера с опорой на логику; 6) широкое использование упражнений на основе недеформированного дидактического материала с опорой на различные виды памяти (зрительную, слуховую, речедвигательную, рукодвигательную).

Таким образом, в свете идей инклюзивного образования на сегодняшний день целесообразно говорить о выработке системы обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ, содержащих два варьируемых блока: 1) базовый лингвометодический компонент собственно по методике орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент – логопедический, проблемно-развивающий, психологический и др.

Следует отметить, что без привлечения современных технических средств обучения включение в урок многих видов работ и упражнений (например, диктантов с предварительным изучением текста) было бы существенно затруднено. Наличие в распоряжении учителя компьютеризированной множительной техники позволяет легко дополнить учебник необходимым дидактическим материалом, который раньше учителю нужно было изготавливать от руки и тиражировать под «копирку». Наличие в классе мультимедийного проектора позволяет более наглядно представить на экране схемы, таблицы, рисунки, упражнения, обеспечивает быстрый и своевременный переход от одного этапа урока к другому.

Итак, *оптимизация обучения* – это умелое диалектическое сочетание принципов, методов, форм и приёмов обучения, позволяющее достигать наилучшего результата в обучении при минимальных затратах времени и усилий его участников. Оптимизация не требует гиперболизации тех или иных компонентов педагогической системы, а руководствуется выбором оптимальной меры их применения. Применительно к процессу обучения русскому языку учащихся 5–7 классов СМКШ под *оптимизацией обучения орфографии* мы понимаем целесообразный отбор и сочетание лингвометодических средств методики правописания с упражнениями и заданиями коррекционно-логопедического и проблемно-развивающего характера, с методикой графико-каллиграфической работы начальной школы.

Поскольку универсальной методики не существует, решение вопроса об оптимизации обучения орфографии сельских школьников невозможно без учёта специфики отдельного конкретного класса. Выбор оптимального

варианта обучения орфографии предполагает опору на результаты расширенной диагностики умений и навыков учащихся, а также на глубокий и всесторонний анализ методов, форм, приёмов и средств обучения, имеющих в арсенале методики преподавания русского языка.

Использование универсальных средств оптимизации, в частности, мультимедийных, во многом облегчает труд учителя, позволяет дополнить учебник необходимым дидактическим материалом, эффективно обеспечивает наглядность и своевременный переход от одного этапа урока к другому.

ВЫВОДЫ

Обобщая содержание главы, сформулируем следующие выводы.

- 1) Учебно-воспитательный процесс в СМКШ имеет ряд специфических особенностей, к которым следует подходить диалектически, с учётом как положительных, так и отрицательных его факторов. Наличие у сельских учащихся 5–7 классов многочисленных проблем, связанных с правописанием, заставляет учителя-словесника осуществлять поиск новых вариантов оптимизации обучения орфографии с учётом природы ошибочных написаний, особенностей контингента сельских школьников и специфики учебно-воспитательного процесса СМКШ.
- 2) Актуальность вопроса овладения школьниками навыками грамотного письма заставляет привлекать к его рассмотрению как можно больше специалистов разного профиля, в том числе учителей, методистов, дефектологов, логопедов, филологов, лингвистов, психологов. В СМКШ с их разветвлённым инклюзивным образованием учителю-словеснику важно знать основы всех частных методик, логопедии, психологии и уметь адаптировать их к условиям массового применения, с тем чтобы успешно индивидуализировать и дифференцировать обучение правописанию учащихся 5–7 классов сельской школы.
- 3) Поиск новых вариантов оптимизации обучения орфографии учащихся 5–7 классов СМКШ связан прежде всего с реализацией принципа индивидуального и дифференцированного обучения на основе различных форм работы и ДМ, в том числе упражнений логопедической направленности и упражнений, дифференцированных на основе ведущего сенсорного канала учащихся; принципа коммуникативной и речевой направленности урока, предполагающего широкое использование связных текстов, а также применение групповых форм работы; принципа организации обучения на достаточно высоком уровне трудности с целью развития логического мышления учащихся; принципа

опоры на различные виды памяти при выполнении орфографических упражнений. В связи с этим процесс оптимизации обучения орфографии учащихся 5–7 классов СМКШ предполагает разработку и реализацию системы, содержащей два варьируемых блока: 1) базовый лингвометодический компонент собственно методики орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент – логопедический, проблемно-развивающий, психологический.

- 4) Поскольку в методике не существует универсальных форм и методов обучения, в поиске оптимальных вариантов обучения для каждого конкретного класса возрастает роль расширенной психолого-педагогической диагностики учащихся на основе срезовых работ, наблюдений, анкетирования, портфолио учащихся и т. п.
- 5) Поиск оптимальных вариантов обучения орфографии предполагает всесторонний анализ существующих в арсенале частных методик и смежных с ними наук методов, форм, приёмов и средств обучения с целью выбора тех из них, которые наиболее полно соответствуют особенностям и возможностям участников образовательного процесса. С этой целью необходимо проанализировать систему упражнений правописной направленности, включая диктанты, представленную в частных методиках; систему упражнений логопедической направленности; произвести анализ дидактического материала и форм работы в аспекте личностно-ориентированного обучения. Оптимизация обучения орфографии в СМКШ не исключает применения современных компьютеризированных средств обучения, значительно облегчающих учителю подготовку к урокам и их проведение, обеспечивающих наглядность урока, своевременный переход от одного этапа урока к другому, включение в урок дополнительного дидактического материала.

ГЛАВА 2. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

В данной главе описаны научно-методические основы, позволившие выработать концепцию опытно-экспериментального обучения. В связи с тем, что опытное обучение орфографии в классах с малой наполняемостью тесно связано с особенностями контингента обучаемых, было важно определить методические ресурсы, которые позволили бы в каждом классе выбрать наиболее эффективную стратегию обучения орфографии.

В параграфе 2.1 актуализирована проблема выбора обучающих орфографических упражнений, включая диктанты, что требовало описания системы языковых заданий.

В параграфе 2.2 рассмотрена в орфографическом аспекте проблема интеграции методики преподавания русского языка и логопедии как отрасли коррекционной педагогики, что обусловлено спецификой ошибочных написаний учащихся 5 класса сельских школ.

Параграф 2.3 посвящён научной специфике ДМ и проблеме его отбора для изучения орфографии в 5–7 классах СМКШ.

Параграф 2.4 освещает пути индивидуализации и дифференциации обучения орфографии через личностно-ориентированные формы работы над ошибками и применение новых видов дифференциации орфографических упражнений на основе ведущих сенсорных каналов учащихся.

2.1. Система орфографических упражнений и заданий

Анализ лингвометодической литературы XIX–XX веков и опыта работы учителей-словесников показывает, что для успешного обучения орфографии принципиально важное значение имеет понятие «система орфографических работ», включающая цели и содержание, методы и приёмы, средства и

технологии обучения. В рамках данной системы важная роль отводится орфографическим упражнениям и заданиям. Предстояло выбрать те из них, которые способствуют повышению эффективности обучения орфографии в классах с малой наполняемостью. Этому вопросу посвящён подпараграф 2.1.1.

Одним из самых ценных видов работ в методике орфографии является диктант – обучающий и контрольный. В науке описано большое число диктантов и их разновидностей. Нам предстояло разобраться в этом вопросе, чтобы выявить те виды диктантов, которые наиболее целесообразны и полезны при обучении учащихся СМКШ. Данная проблема рассматривается в подпараграфе 2.1.2.

2.1.1. Основные орфографические упражнения

Традиционная система орфографических работ описывалась в методических и учебных пособиях такими известными учёными прошлого и современности, как А. Д. Алфёров, Н.С. Поздняков, М. Т. Баранов, Н. Н. Алгазина, Л. П. Федоренко, Е. Н. Петрова, Г. Н. Приступа, М. М. Разумовская и мн. др.

Система орфографических работ выстраивается прежде всего на основе методов обучения как «совокупности способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» [Щукин 2008: 151]. Например, в принятую с 1930-х годов классификацию методов по источнику знаний включены слово учителя, беседа, языковой разбор, упражнения и др. Языковой разбор/анализ как метод реализуется в таких видах работ, как орфографический разбор, морфемный разбор и прочее. Эти и другие виды языкового разбора и являются основными видами упражнений. Типология методов, разработанная позднее Л.П. Федоренко, также базируется на источнике получения знаний. На основании этого Л. П. Федоренко, а вслед за ней и Г. Н. Приступа выделяют: 1) методы практического изучения языка (обогащение речи в живом языковом общении); 2) методы теоретического изучения языка; 3) методы теоретико-

практического изучения языка (упражнения) [Федоренко 1964: 83; Приступа 1973: 189]. В соответствии с указанной классификацией к *методам практического обучения орфографии* относятся словарно-орфографические упражнения, письменные работы с грамматико-орфографическими заданиями, работа над орфографическими ошибками; к *методам теоретического изучения орфографии* – анализ звукобуквенного и морфемного состава слова, выведение обобщающего орфографического правила, составление алгоритмического предписания, ответы на вопросы (устные и письменные), письменные работы по орфографии типа сочинения, обобщение материала на специальном уроке; к *методам теоретико-практического обучения орфографии* – орфографический разбор слов, комментированное письмо, этимологический анализ слов, составление орфографических таблиц.

Поскольку для нашего опытно-экспериментального обучения актуальным является этап формирования орфографических умений и навыков, а не знакомство с орфографическим правилом, то главное внимание в системе орфографических работ мы уделяем упражнениям, позволяющим выработать указанные навыки.

По определению РПЭ, *упражнение* – это «планово организованное повторное выполнение действия (умственного или практического) с целью его освоения» [РПЭ 1999: 471]. Упражнение по русскому языку имеет четырёхкомпонентную структуру. Обязательный элемент – это задание. Частотный, но не всегда присутствующий компонент – это дидактический материал. Дополнительный элемент в упражнениях, вводимый сразу после изучения орфографических правил, – это образец ответа (рассуждения, записи). Четвёртый – факультативный – элемент используется при рассредоточенном изучении теории, которая распределена по нескольким упражнениям, и представляет собой элементы теории или теоретические дополнения к изученному ранее материалу. Термин *задание* в РПЭ трактуется как «вид поручения учителя учащимся, в к-ром содержится требование выполнить к.-л. учебные (теоретич. и практич.) действия» [РПЭ 1993: 317].

Применительно к русскому языку задание – это вид поручения учителя учащимся выполнения определённых учебных действий, формирующих лингвистическую, языковую (включая правописную), коммуникативную, культуроведческую, а также общепредметные (метапредметные) компетенции. Перечень типов и видов работ по орфографии в целом ограничен, но за счёт варьирования заданий к ним можно создать огромное количество упражнений.

Всё многообразие видов и подвидов работ орфографической направленности учёные рассматривают как сложную многоуровневую систему, создающуюся на основе принципа постепенного перехода обучающих работ в контрольные. С этой целью в пособие «Орфография в школе: полувековой опыт обучения» вводится понятие «градационная система орфографических работ», повышение учебной трудности которых обусловлено рядом параметров: «возрастанием учебной (например, правописной) самостоятельности школьника; переходом от репродуктивной деятельности к продуктивной; способами предупреждения ошибок; наличием или отсутствием опор; системой оценок, их выборочностью или обязательностью; приёмами самопроверки; возрастанием сложности дидактического материала» [Острикова 2008: 62]. На наш взгляд, здесь можно было бы произвести детализацию видов опор и перечислить их. Такая конкретизация параметров позволяет учителю создавать разные варианты работ одного вида, что особенно важно в обучении орфографии слабых классов, прежде всего сельских школ.

М. Т. Баранов методы формирования правописных умений и навыков соотносит с упражнениями и выделяет *специальные* виды упражнений и *неспециальные*. К *специальным* орфографическим упражнениям учёный относит списывание и диктанты (кроме творческого и свободного); к *неспециальным* – конструирование, подбор слов определённой структуры, творческий диктант, свободный диктант, изложение, сочинение [Методика 2000: 165–168].

В нашем опытном обучении особо важными считаем такие типы и виды орфографических работ, как неосложнённое и осложнённое списывание, поморфемное письмо, морфемный, словообразовательный и орфографический разборы, обучающие диктанты (см. подробнее подпараграф 2.2.3), дидактические игры, а также виды работ, развивающие логическое мышление и связанные с опознаванием изучаемых явлений, их группировкой (классификацией) и выборкой.

Как в обычной, так и в коррекционной методике преподавания русского языка чрезвычайно важная роль в формировании орфографических навыков отводится такому виду упражнения, как *неосложнённое списывание*. *Неосложнённое списывание* – «это переписывание правильных, не содержащих ошибок и орфографически деформированных примеров» [Острикова 2008: 63]. По мнению методистов прошлого, «списывание – это не что иное, как смотрение, поддерживаемое движениями письма» [Meumann 1907: 157]. Такой вид орфографических упражнений, по мнению исследователей, «принуждает пишущего ... к точному зрительному анализу форм и к обусловленному этим анализом запечатлению зрительного образа написанного слова» [Там же]. Современные методисты предлагают сопровождать это упражнение памяткой «Как списывать текст», нацеливающей учащихся «на изучающее чтение, поиск незнакомых слов и слов, трудных для правописания» [Ларионова 1990: 17]. В своё время о пользе медленного и каллиграфического переписывания говорил А. Д. Алфёров: «Нам несколько раз приходилось убеждаться, что быстрое, небрежное переписывание даёт такие мелькающие и поверхностные впечатления, что становится не только безрезультатным, но приносит значительный вред, привнося в то самое переписывание новые и новые ошибки» [Алфёров 1911: 131]. Списывание может сопровождаться попутным орфографическим разбором с подчёркиванием орфограмм и обозначением условий их выбора. Это уже осложняющий компонент письма, повышающий уровень учебной трудности. Главные умения, которые вырабатываются при этом у школьников,

– это умение находить орфограммы (см. систему работы над орфограммой, разработанную М. М. Разумовской), а также квалифицировать их, поскольку без опознания и диагностики орфограмм невозможно их правильное графическое обозначение. Опыт показывает, что при выполнении данного задания многим учащимся требуется помощь учителя. А. Д. Алфёров настаивал на том, чтобы все подчёркивания по написанному производились тщательно и аккуратно, так, чтобы подчёркивающая черта «не выходила за пределы того, что нужно отметить», поскольку это «вызывает большее внимание ученика к тому, что наиболее нужно запечатлеть ему в его памяти, и сосредоточивает его на образе, который имеет в данном случае наибольшее значение» [Там же]. Списывание рекомендуют обязательно поддерживать «анализирующим произнесением» [Meumann 1907: 161], то есть обучение производится последовательной сменой методов обучения и соответствующих типов работ: чтение – проговаривание – списывание – разбор [см. подробнее: Острикова 2008: 63]. Осложняющим компонентом при списывании может быть попутное устное орфографическое комментирование и орфографическое проговаривание, попутные записи (письменный орфографический разбор), морфемный разбор, поморфемное письмо, а также выборочное, распределительное и выборочно-распределительное письмо, позволяющее в комплексе формировать правописные и мыслительные навыки учащихся.

Осложнённое списывание – это переписывание орфографически деформированных примеров. Оно учит школьников выбирать орфограммы из ряда возможных написаний, которые по отношению к ней являются ошибочными [Баранов 2000: 165]. При решении орфографических задач учащимися осуществляется ряд мыслительных действий, связанных с поиском места пропущенной орфограммы (в морфеме, между морфемами, между словами), и остальных условий выбора. Учёные-методисты рекомендуют предварять осложнённое списывание либо зрительной, либо словесной, либо зрительно-словесной подготовкой учащихся [Там же]. Это положение особенно актуально для слабоуспевающих учащихся, у которых имеются

проблемы с правописанием. Следует отметить, что деформация текста препятствует первоначальному целостному восприятию правильного графического облика слов, поэтому использовать данный вид упражнений в слабых классах, на наш взгляд, целесообразнее на завершающем этапе усвоения орфограммы, в качестве контрольно-проверяющих заданий, например тестовых. К тому же работа с деформированными текстами не предполагает развития у школьников умений самим находить орфограмму в тексте: за них это сделали авторы учебников. Наличие в арсенале учителя современных технических средств обучения (компьютеров, мультимедийных проекторов, экранов, принтеров) помогает существенно оптимизировать подготовительную работу по восстановлению деформированных текстов. С помощью экрана и эффектов анимации можно, например, легко наладить коллективную работу по восстановлению деформированного текста с последующим списыванием; имея на руках распечатанный дополнительный ДМ, учащиеся могут ручкой или карандашом вставлять в текст пропущенные буквы, что категорически запрещается при работе с учебником, если он не является их собственностью. Для этих целей удобно также применение рабочих тетрадей на печатной основе, но, поскольку законодательством предусматривается их добровольное приобретение за счёт средств родителей, учитель не вправе настаивать на их использовании в качестве дополнительного ДМ.

Устный и письменный *орфографический разбор* – один из важнейших видов работы почти на каждом уроке русского языка. Данный вид работы является «той степенью анализа-синтеза, которая связывает теорию с практикой, орфографическое правило с письмом» [Архипова 2005: 202]. «В ходе орфографического разбора даются ответы на следующие вопросы: 1) какой опознавательный признак указывает на орфограмму; 2) какой тип орфограммы объясняется; 3) какой вид орфограммы в какой части слова находится; 4) каким принципом регулируется написание; 5) можно ли проверить написание

или объяснить с помощью этимологии; б) какой принцип орфографии лежит в основе написания и обоснования орфограммы» [Там же: 203].

Необходимо отметить, что в школьной практике обучения орфографии учащихся 5–7 классов используется упрощённая схема орфографического разбора: учащиеся выделяют значимую часть слова, в которой находится орфограмма, и в зависимости от вида орфограммы с помощью правила объясняют написание слова либо проверяют по словарю. В письменном орфографическом разборе используются визуально-графические средства: подчёркивание орфограммы одной чертой, а условий выбора – двумя; условные знаки, отражающие морфемную структуру слова; схемы; подписи в строку или сбоку в скобках [Виды разбора 1985: 25 (Шаталова)].

Умение производить орфографический разбор формируется на уроках русского языка в разных вариантах. «При этом важно заметить, что используемый в разных целях орфографический разбор не является чем-то изолированным, обособленным, он входит в систему грамматико-орфографических упражнений, может быть элементом предупредительного, объяснительного диктантов, диктанта «Проверяю себя» [Там же: 22]. По мнению учёных-методистов, отдельным видом орфографического разбора является попутный орфографический разбор, или орфографическое комментирование, применяемое при подготовке к осложнённому списыванию, во время комментированного письма или при анализе ошибок учащихся [Острикова 2008: 77].

Проблеме поиска орфограмм, их квалифицирования, комментирования и разбора посвящены исследования М. М. Разумовской, Г. И. Блинова, Л. В. Петрановской и др. По мнению М. М. Разумовской, умение замечать и квалифицировать орфограммы в недеформированном тексте у школьников развито труднее, чем в деформированном. Учёный приводит следующие результаты наблюдений: «Способность замечать орфограммы при письме сама собой, без специального вмешательства со стороны учителя, формируется в 4 классе только у 10–18 % учащихся, а в 5–6 классах в среднем у 30 % учащихся.

У многих школьников эта способность по отношению к некоторым орфограммам так и не формируется до окончания школы» [Разумовская М. М., в кн.: Злобина 1985: 6]. С помощью специально организованного наблюдения над языковыми фактами учёный показывает, каким образом у учащихся можно сформировать понятие «орфограмма»: «если есть выбор букв, значит, в слове есть орфограмма» [Там же: 7]. М. М. Разумовская настаивает на том, чтобы поиск конкретных орфограмм осуществлялся на недеформированных текстах: «Никаких пропусков букв в текстах, предназначенных для выработки умения обнаруживать орфограммы, нет и быть не может: цель упражнения в том и состоит, чтобы орфограммы ученики умели заметить самостоятельно» [Там же: 9]. Далее, полагает учёный, не менее важно решить, что это за орфограммы, то есть квалифицировать, дифференцировать их, причём, орфограммы должны даваться не по цепочке (поодиночке), а в сгруппированном виде, например, в виде таблицы, чтобы повторять не одно правило, а сразу несколько [Там же: 13]. Заметив орфограмму и оценив её, «ученик должен мгновенно применить правило, то есть владеть им на уровне умений и навыков как основным способом действия» [Там же: 15]. Предложенная М. М. Разумовской система работы по развитию умений учащихся узнавать, квалифицировать и объяснять с помощью правил орфограммы представлена в следующей схеме процесса (см. рис. 1).



Рис. 1: Этапы формирования умения применять правило

Данная система, разработанная М. М. Разумовской, важна для опытного обучения, поскольку в ходе эксперимента мы уделяли большое внимание

умению учащихся находить орфограммы в недеформированном и аудиально воспринимаемом тексте, группировать и систематизировать их.

Ряд отечественных лингвистов, психологов и методистов (А. И. Томсон, А. Н. Гвоздев, Д. Н. Богоявленский, Д. Н. Ушаков, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский и др.) полагают, что в момент письма пишущий оперирует морфемами, поэтому умение делить слова на морфемы и запоминать их правильный графический образ является одним из важнейших условий усвоения русской орфографии. Как отмечают современные исследователи, наличие в памяти учащихся «зрительного образца морфемы делает возможным быстрое усвоение морфологической структуры слова, подлежащего записи, а это, в свою очередь, будет означать, что ученики овладели грамматической основой правописания» [Куропаткина 2006: 91]. В связи с этим авторы предлагают различные приёмы, помогающие увидеть и запомнить морфемный состав слова: изучение корневых морфем на основе «гнездового» принципа, поморфемное письмо, морфемное орфографическое проговаривание, образование слов по данной словообразовательной модели, использование графических приёмов выделения морфем и частей слов и др. По мнению учёных-методистов, при использовании словообразовательных моделей на уроках русского языка «активизируется зрительная память ученика, лучше запоминается графический облик многих морфем, что помогает в овладении орфографическими нормами» [Львова 1993: 16]. Подбирая упражнения для своего опытно-экспериментального обучения, мы во многом опирались на рекомендации Г. А. Богдановой, связывавшей работу по словообразованию с орфографией и предлагавшей проводить морфемный разбор в 5–7 классах на каждом уроке. С точки зрения методиста, морфемный разбор «раскрывает взаимосвязи различных языковых явлений, как бы аккумулирует и синтезирует знания, полученные школьниками при изучении морфологии, лексики, орфографии и других разделов лингвистики» [Богданова 1982: 41].

На наш взгляд, не совсем верно утверждение о том, что письмо «может располагать своими способами проверки, не основанными на произношении» [Куропаткина 2006: 28]. Вслед за А. Д. Алфёровым считаем, что в формировании правописных навыков наряду со зрением принимает участие слуховой, речедвигательный и рукодвигательный анализаторы. В момент письма даже взрослый человек, у которого высокая степень автоматизированности навыка, проговаривает на уровне внутренней речи те слова, которые пишет. Экспериментально доказано, что если дети лишены возможности проговаривать слова в момент письма (например, пишут с открытым ртом или закусывают кончик языка), то они допускают ошибок во много раз больше [см. подробнее: Логопедия 2009: 473]. Психологами установлено также и то, что у разных людей может быть разный ведущий сенсорный канал (зрительный, слуховой, двигательный). Вследствие этого нецелесообразно абсолютизировать возможности только зрительного восприятия морфемы, хотя и признаём, что его усиление за счёт цветового и «кегель-шрифтового» выделения [Острикова 2004: 82] является эффективным средством повышения уровня правописной грамотности.

В слабых классах приём цветового и кегель-шрифтового выделения целесообразно использовать не только применительно к морфемам, но и к так называемым «правилосообразным блокам», которые «грамотный человек предсказывает и удерживает в памяти при записи письма» [Граник 2010: 5]. «Блоки выступают для пишущего как целостные единицы, которые надо запомнить и мгновенно выделить в потоке речи». К таким блокам относятся буквосочетания, правописание которых зависит от фонетических законов языка (*чк, чн, рч, рц, щн, жи, ши, ча, ща, чу, цу*), а также «правилосообразные орфографические блоки, связанные с историей языка» (*-оро, -оло, -ере, -еле*). «Правилосообразные блоки» не связаны с какой-либо морфемой, это просто «неделимые буквосочетания, которые нужно узнавать в словах и писать правильно» [Там же].

В качестве незаменимого приёма рассматриваем использование кегль-шрифтового и цветового способов и при усвоении правописания таких слов, в которых учащиеся вставляют лишнюю гласную букву *о* или *ы*, особенно в заударной позиции: *центор*, *километор*, *сантиметор*, *театор*, *ансамбыль*, *сентябырь*, *октябырьский* и др. Своеобразие данных написаний М. Т. Баранов рассмотрел в статье «Об одной орфографической ошибке», отметив, что «написание лишней гласной буквы между согласными является не опiskой, а отражение учащимися реального звучания слова» [Хрестоматия 1995: 260]. В этом случае при работе с группой таких слов целесообразно использовать графическое и цветовое выделение буквосочетаний: *километр*, *спектр*, *театр*, *центр*; *ансамбль*, *корабль* и т. д. При выполнении некоторых упражнений (например, устный орфографический разбор, неосложнённое списывание и др.) в слабых классах актуальным является графически-цветовое выделение буквенной орфограммы. Необходимо отметить, что широкие возможности для использования приёма цветового и кегль-шрифтового выделения предоставляет наличие в распоряжении учителя современных компьютеризированных средств обучения, позволяющих визуальнo-графические опоры выводить на экран или распечатывать их для каждого учащегося.

Опыт показывает, что графический приём выделения частей слова только тогда даёт положительный результат, когда он сопровождается *орфографическим проговариванием*. Орфографическое проговаривание (послоговое, поморфемное, пословное) как отдельное задание мы не использовали, но для нас актуально было попутное пословное орфографическое проговаривание как приём работы, который в некоторых случаях заменял орфографическое комментирование. Обосновывая важную роль орфографического проговаривания в процессе формирования навыков грамотного письма, П. С. Тоцкий отмечал, что «если не привыкнуть к орфографическому чтению, то очень трудно правильно написать слово» [Тоцкий 1991: 8]. При орфографическом произнесении слова нужно чётко

проговаривать каждую букву, но не по слогам, а слитно: «если слова разбивать на слоги, то они распадаются и плохо остаются в памяти» [Там же: 5]. На наш взгляд, справедливо утверждение автора о том, что «звуковая копия остаётся в памяти движений мускульных мышц речевого аппарата» [Там же: 8]. Как показывают наши многократные наблюдения, влияние речедвигательной и слуховой памяти в процессе письма очень велико. Когда мы просили учеников, допустивших ошибочные написания слов в диктанте, проговорить спустя некоторое время эти слова орфографически, то в абсолютном большинстве случаев они проговаривали слова неправильно, так, как написали, с ошибкой, даже если перед этим вспоминали правило и подбирали проверочные слова. Это свидетельствует о том, что проговаривание в сочетании с моторикой даёт порой необратимый результат. Особенно это касается так называемых ошибок «гиперкоррекции», наиболее трудно поддающихся «искоренению».

В обучении орфографии сельских школьников особую значимость приобретают упражнения правописно-речевого характера (см. подпараграф 1.2.3). В их число прежде всего входит *конструирование* и *свободное списывание*.

Задания на *дописывание*, *распространение* и *конструирование* предложений в первую очередь рассчитаны на эффект произвольного запоминания слов. В работе со слабоуспевающими учащимися важно учесть, чтобы фразы, подлежащие распространению, и слова, которые необходимо вставить, были орфографически недеформированными. При выполнении данных заданий происходит подключение механизмов оперативной речевой памяти: учащимся приходится удерживать в памяти сразу несколько слов, в том числе и слово с изучаемой орфограммой. По мнению В. Я. Булохова, «чем протяжённое предикативная единица, тем большие нагрузки испытывает оперативная память», развитие которой учёный считает одним из главных условий формирования правописных навыков [Булохов 1994: 8].

Свободное списывание А. И. Власенков относит к упражнениям промежуточного характера. По мнению учёного-методиста, оно наилучшим

образом готовит учащихся к написанию свободных диктантов: «Ученик прочитывает текст ..., осмысливает его содержание, делит на части, после чего читает и записывает в свободном изложении по частям, что-то запоминая, что-то перефразируя» [Власенков 2011: 122]. Орфографический разбор, произведённый перед началом свободного списывания, усиливает орфографическую направленность упражнения. Главным условием свободного списывания является использование слов с изучаемыми орфограммами, а также краткость и логичность изложения текста.

Обучение учащихся СМКШ в 5–7 классах предполагает усиленное развитие высших психических функций – памяти, речи, мышления. Вопросы о соотношении обучения и развития были поставлены Л. С. Выготским в 30-е гг. XX в. и в дальнейшем рассмотрены в трудах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова и др. В области методики преподавания русского языка проблемам развивающего обучения были посвящены исследования И. М. Подгаецкой и А. И. Власенкова.

По определению, данному в лингводидактическом словаре, развивающее обучение – это «обучение, опирающееся на самостоятельный поиск знаний, на творческую деятельность учащихся, которая характеризуется функционированием механизма догадки, переносом знаний и умений в новую ситуацию» [Щукин 2008: 746].

Активизации мыслительной деятельности учащихся в значительной степени способствуют нестандартные задания *проблемно-развивающего характера*. Как отмечает И. М. Подгаецкая, нестандартность работы «помогает возбуждению эмоций у выполняющих её – удивление перед необычным, нередко радостного чувства в процессе деятельности, удовольствия от полученного результата». По мнению методиста, понятие «нестандартное задание» является широким, «оно фактически в большей мере связано с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной», и нередко представляет собой проблемную ситуацию, вызывающую у учащихся

затруднение, разрешение которого предполагает творческий поиск [Подгаецкая 1985: 4].

С целью развития у учащихся мыслительных навыков в опытно-экспериментальном обучении мы усилили блок заданий развивающего характера, способствующих осознанию языка как системы и позволяющих в дальнейшем более успешно решать орфографические задачи. В их число включили тестовые задания на установку истинности или ложности суждения, на установление аналогии и соответствия, задания на группировку или классификацию изучаемых явлений.

К проблемно-развивающим заданиям примыкают *задания игрового характера*. Обогащая ими урок, мы, во-первых, стремились развивать правописные навыки, во-вторых, помогали учащимся приобретать навык «свободного, раскованного, но вместе с тем корректного логического анализа» [Петрановская 2000: 8]. Проблеме игровых упражнений и занимательных заданий посвящено в предметной методике немало пособий [см., например: Секреты орфографии, 1991; Арсирий, 1995; Круковер, 1995; На берегах Лингвинии, 1996; Петрановская, 2000; Соловьёва, 2007].

В условиях социальной замкнутости и психологической монотонности, свойственных учебно-воспитательному процессу СМКШ (см. § 1.1.), введение игровых заданий в урок является лучшим способом развития познавательных способностей и мотивации сельских школьников, подготовки их к жизни, к общению. Игровые задания «воссоздают в миниатюре ситуацию научного открытия, когда требуется не только беспристрастный логический анализ, но и интуитивное видение ответа, прозрение, которое приходит в момент творческого подъёма и позволяет в один миг сконцентрировать опыт предшествующего долгого пути познания» [Петрановская 2000: 49]. В опытно-экспериментальное обучение мы целенаправленно включали такие задания игрового характера, как «Проверки», конкурс на лучший мнемонический приём, «Насыщенный текст», «Четвёртый (третий) лишний», «Словесный конструктор», «Продолжи ряд», «Рассказ по опорным словам», шарады,

метаграммы, загадки, кроссворды. Наличие в классе современных технических средств обучения существенно облегчило задачу разработки и своевременной презентации заданий на всех этапах урока.

Таким образом, традиционную систему орфографических упражнений, предлагаемую авторами учебников для 5–7 классов, следует обогатить и разнообразить, включив в неё свободное списывание, а также задания проблемно-развивающего и игрового характера; нужно значительно расширить группу правописно-речевых упражнений и упражнений, основанных на морфемном и словообразовательном анализе. В качестве приёмов, усиливающих воздействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов в процессе письма, шире использовать пословное орфографическое проговаривание и кегль-шрифтовой способ выделения букв, морфем и частей слов. Использование при этом современных компьютеризированных средств обучения позволяет существенно оптимизировать работу над отдельными упражнениями.

2.1.2. Диктанты как тип обучающих работ по орфографии

Среди типов обучающих и диагностических письменных работ по орфографии особое место занимают *диктанты*. Диктантом называют «одно из наиболее употребительных письменных грамматико-орфографических аналитико-синтетических упражнений», которое состоит «в воспроизведении услышанного, то есть воспринятого на слух текста или отдельных его элементов (слуховые диктанты), а также зрительно воспринятого и, в отличие от списывания, фиксируемого по памяти (слуховые диктанты)» [Львов 1988: 50]. Диктант может сопровождаться дополнительными языковыми заданиями, выполняемыми учащимися во время и после диктовки. «Основное назначение диктанта как письменной обучающей и/или контрольной работы – формирование правописных умений и навыков, проверка относительной

грамотности и языковых умений, попутное или специальное решение речевых задач» [Острикова 2002: 6].

Свои варианты классификации диктантов предлагали многие учёные-методисты прошлого и современности, в частности, В. А. Флёрв, Н. С. Поздняков, Н. Н. Алгазина, М. Т. Баранов, В. Я. Булохов, С. И. Львова, Т. А. Острикова, Л. Г. Ларионова и др. Проблема трехмерно-многоаспектной типологии диктантов, их номинации и технологии проведения теоретико-практически рассмотрена в учебном пособии для аспирантов и магистрантов (см. подробнее [Острикова 2016]).

Многие учёные-методисты отмечают большую эффективность диктантов в формировании правописных навыков по сравнению со списыванием. Результаты проведённых экспериментов показывают, что в классе, в котором большинство упражнений выполнялось под диктовку, грамотность оказалась почти в три раза выше, чем в том, где преобладали другие виды работ [см. подробнее: Федоренко 1973: 157–158]. Диктанты в большей степени, чем другие виды орфографических работ, способствуют тренировке воли, внимания и памяти школьников. По мнению А. Д. Алфёрова, «диктант, периодически предлагаемый детям, может быть для здоровых и непредубеждённых детей настоящим праздником пробы своих сил» [Алфёров 1911: 141].

Система диктантов, как и других обучающих орфографических упражнений, выстраивается с учётом линии их усложнения: вначале пишутся предупредительные и подготовленные диктанты, затем объяснительные, выборочные, творческие. (Подготовленный, разученный диктант Н. С. Поздняков называл «зрительно-предупредительным», а М. Т. Баранов – «предупредительным»). Современными методистами (например, С. И. Львова и Л. Г. Ларионова) расширена технология их проведения: в систему заданий, выполняемых учащимися до написания диктанта, помимо орфографического и пунктуационного разбора, они включают другие виды языкового разбора и лексико-стилистический анализ текста.

Для нашего опытно-экспериментального обучения наиболее актуальными оказались прежде всего такие виды диктантов, которые предполагали усиленную предварительную зрительную и слуховую подготовку по тексту, исключающему любой вид деформации, но имеющему кегль-шрифтовые и цветовые обозначения буквенных орфограмм и морфем с орфограммами. Перечисленным условиям соответствуют *предупредительный, зрительный, подготовленный (разученный), свободный* диктант, диктант «с подсказкой», а также *письмо по памяти*. С целью выработки умения опознавать и классифицировать изучаемые орфограммы мы применяли *выборочный, распределительный* и *выборочно-распределительный* диктанты, близкие по своей дидактической цели проблемно-развивающим логически значимым заданиям (см. подпараграф 2.1.1.)

Предупредительный диктант «ставит своей целью предупредить возможные орфографические и пунктуационные ошибки» [Булохов 1994: 12]. Технология его проведения такова: учитель читает предложение, словосочетание или отдельное слово, а кто-либо из учащихся рассказывает, как он напишет слово, на которое укажет учитель, как расставит знаки препинания. После того, как будут предупреждены возможные с точки зрения учителя и учащихся ошибки, учитель диктует предложение (словосочетание, слово), а дети его записывают. *Предупредительный* диктант удобен при использовании нетекстового материала, когда школьники учатся находить в слове орфограммы «на слух» и объяснять их. С нашей точки зрения, в слабых классах технологию предупредительного диктанта следует дополнить орфографическим проговариванием анализируемых словоформ.

Зрительный диктант не получил однозначного толкования в методике орфографии. По мнению современных методистов, технология его проведения заключается в том, что «ученики перед диктовкой в течение ограниченного времени (примерно 10 минут) читают текст диктанта (про себя), всматриваются в трудные для них с точки зрения лексического значения и написания слова, пытаются вспомнить правило или запомнить графический

облик слова», а затем под диктовку учителя пишут его и по окончании написания «сами сверяют текст с оригиналом» [Ларионова 2014: 4]. Эта технология использована нами в опытно-экспериментальном обучении.

По А. В. Текучёву, зрительный диктант проводится следующим образом: «Записываемый текст находится перед глазами учащегося, внимательно им изучается (с расчётом на зрительное запоминание) и затем уже записывается по памяти» [Текучёв 1980: 256]. При такой трактовке зрительный диктант и письмо наизусть означают один и тот же вид упражнения. М. Т. Баранов считает зрительный диктант не отдельным видом упражнения, а формой предупреждения ошибок. По его мнению, зрительный диктант – «это любой вид диктанта со зрительной подготовкой, поэтому он не входит в классификацию диктантов» [Баранов 1991: 117].

Подготовленный (разученный) диктант «имеет несколько синонимов – предупреждённый, разученный, с предварительным изучением текста» [Булохов 1994: 29]. Проводится он, как и зрительный, преимущественно на текстовой основе. Суть подготовленного (разученного) диктанта состоит в том, что ученики перед его написанием читают текст, а затем под руководством учителя выполняют ряд заданий, позволяющих осуществить его комплексный анализ. В начале рассматриваются его лексико-стилистические особенности, производится толкование незнакомых слов, формулируется его тема, идея, а затем осуществляются орфографический, пунктуационный и другие виды языкового разбора. После проведённой подготовительной работы учащиеся пишут диктант. Следует отметить, что в данном упражнении задания речевого характера являются неосновным (необязательным, дополнительным) компонентом в общей системе заданий, поскольку подготовленный диктант относится к дословным диктантам, не предполагающим внесения каких-либо изменений в его текст.

Данный вид обучающих диктантов в первую очередь нацелен на формирование у школьников умения самостоятельно находить орфограммы в тексте, квалифицировать и дифференцировать их. В 5–7 классах данный вид

упражнений предполагает опору не только на правило, но и на различные виды памяти, поскольку школьниками изучены ещё не все орфограммы. Трудные слова в таких случаях усваиваются как орфографический факт. Подготовленные диктанты проводятся обычно на небольших по объёму текстах. Подготовку к ним можно выполнять не только на одном уроке, но и рассредоточенно, например, в течение недели на 2–3 уроках. При такой подготовке учащиеся неоднократно обращаются к тексту, выполняя различные задания (читают его, анализируют содержание, составляют план, объясняют значение незнакомых слов, группируют слова по орфограммам, производят аспектный языковой разбор и т. п.), а затем пишут его под диктовку учителя. Важную роль в таком случае играет психологическая установка: детям необходимо сразу объяснить, что по истечении определённого времени по данному тексту будет написан диктант. В качестве эффективных приёмов запоминания правильного облика слов используют как визуально-графические средства (подчёркивание орфограмм, обозначение условия их выбора, закрашивание другим цветом «проблемных» букв и т. п.), так и слуховые и речедвигательные, в частности, орфографическое проговаривание.

Письмо по памяти (письмо наизусть, самодиктант) – это запись учащимися по памяти заранее выученных наизусть (в классе или дома) прозаических или стихотворных текстов. Название диктанта объясняется тем, что учащиеся сами себе диктуют то, что специально выучили наизусть. Перед заучиванием учитель может организовать в классе всесторонний анализ текста с объяснением имеющихся в нём орфограмм и пунктограмм. Как показывает практика, самодиктант является одним из самых эффективных упражнений по формированию орфографической и пунктуационной грамотности. Он легко вписывается в структуру любого урока и при умелом подборе текста позитивно воспринимается учащимися. Главной задачей учителя при этом является оптимизация процесса запоминания, так как увеличение нагрузки на память (особенно механическое заучивание) ведёт к снижению работоспособности и повышенной утомляемости учащихся. Обязательна

правильная установка на выполнение упражнения: данный текст необходимо запомнить на долгий срок, чтобы написать по нему диктант. Для заучивания в 5–6 классах принято давать небольшие стихотворные тексты, так как ритм и рифма придают словесному материалу структурную организацию, что способствует лучшему его запоминанию.

Содержание прозаического отрывка запоминается труднее, поэтому учителю, прежде чем давать его для заучивания, необходимо продумать также способы его наилучшего запоминания и предложить их учащимся. Эффективным приёмом при запоминании прозаического фрагмента является формулирование «доводящих» («подсказывающих») вопросов к тексту, а затем воспроизведение по ним всего содержания. В старших классах осмыслению информации, заключённой в прозаическом фрагменте, и дословному её воспроизведению способствуют такие приёмы, как работа с ключевыми словами и понятиями, составление вопросного или сложного плана, а также составление блоков-схем, в которых были бы отражены не только главные моменты содержания, но и связи между ними. Смысловое «штудирование» и заучивание текста одновременно рассчитано на эффект произвольного и непроизвольного запоминания правильного графического облика слов и обеспечивает высокие результаты прежде всего в тех классах, где преобладают учащиеся с хорошо развитой зрительной *памятью*.

Необходимость проведения *диктантов «с подсказкой»* вызвана тем, что не все учащиеся, особенно слабоуспевающие, могут применить в процессе письма то или иное правило, так как не всегда видят орфограмму. В таком случае учитель, чтобы помочь детям, подсказывает им, в какой морфеме находится орфограмма, указывает её опознавательные признаки или называет проверочное слово. Диктанты «с подсказкой» уместно проводить как на основе текстового, так и на основе нетекстового дидактического материала.

Свободный диктант – это «диктант, при котором учитель диктует текст по частям, а ученики не дословно, а свободно воспроизводят прочитанное» [Ладыженская 1967: 3]. В практику преподавания русского языка данное

упражнение впервые было введено в 1910 г. В. А. Флёровым под названием «свободная диктовка». Предлагая это упражнение, известный русский методист хотел усилить сознательность письма, заставив учащихся думать не только о правописании, но и о содержании текста. Данный вид диктанта относится к правописно-речевым упражнениям, которые одновременно служат и орфографии, и развитию речи, что особенно актуально для работы с учащимися СМКШ [см. подпараграф 1.2.1]. Учитывая особенности контингента сельских школьников, в технологию проведения зрительно-слухового свободного диктанта мы включили зрительное восприятие учащимися недеформированного текста, позволяющее использовать как визуально-графические, так и слуховые приёмы запоминания правописного облика слов.

По мнению В. А. Флёрова, свободный диктант является «самым лёгким и доступным видом упражнения в творческом воспроизведении художественных образов» [Флёров 1915: 20]. Ценность свободного диктанта заключается также и в том, что он развивает память (в том числе и оперативную), внимание, мышление учащихся, а также все виды речевой деятельности – слушания, чтения, говорения, письма, что является главным условием формирования коммуникативной компетенции учащихся. «Свободный диктант как вид правописно-речевой работы способствует формированию у школьников не только предметных, но и метапредметных компетенций, так как позволяет готовить учеников к созданию конспектов, рефератов и других видов вторичных текстов» [Вохмина 2015: 24]. Практика показывает, что если учащиеся овладели умением писать свободные диктанты, то они впоследствии успешнее справляются с дословными контрольными диктантами, поскольку развитая оперативная память позволяет им быстрее и лучше запомнить продиктованное предложение и больше времени уделить решению правописных задач.

Мы согласны с мнением Т. А. Ладыженской о том, что подготовка и проведение свободного диктанта требует от учителя большой работы. Текст

для свободного диктанта должен быть насыщен нужными орфограммами, интересным для учащихся, легко распадаться на микротемы. «Трудность запоминания текста зависит от типа речи: лучше всего запоминаются повествовательные отрывки, труднее – рассуждения, хуже всего запоминаются описания, особенно тексты, состоящие из нескольких описаний» [Ульченко 1982: 21]. В таких случаях текст для диктовки следует разбивать на более мелкие части.

Подготовка к написанию свободных диктантов может включать задания, нацеленные на развитие: 1) навыков речевой деятельности, понимания и толкования содержания текста; 2) собственно языковых и правописных умений.

В первую группу входят задания, связанные с анализом содержания текста и его стилистических особенностей: сформулировать тему и основную мысль текста, озаглавить его, ответить на вопросы по содержанию, составить план текста (повествовательный, вопросный или иной), записать или подчеркнуть ключевые слова каждой микротемы, выяснить по словарю значение непонятных слов, указать изобразительно-выразительные средства и т.д.

Вторую группу составляют задания, направленные на отработку языковых и правописных умений, например: объяснить правописание указанных слов; найти слова с указанными орфограммами, произвести их устный или письменный орфографический разбор; подобрать и записать проверочные слова; выписать слова с указанными орфограммами, графически их обозначить; сгруппировать слова по орфограммам; закрасить маркером или фломастером орфограммы-буквы и подчеркнуть небуквенные «ошибкоопасные места»; произвести морфемный разбор указанных слов; выписать из текста слова, образованные по данной словообразовательной модели; объяснить постановку знаков препинания; найти предложения с однородными членами или сложные предложения, начертить их схему; указать грамматическую основу в том или ином предложении и др.

Выборочный диктант формирует умение опознавать слова с изученными орфограммами в потоке дидактического речевого материала. Из всего, что диктует учитель, необходимо выбрать и записать только те слова, которые указаны в задании. Это 3-й этап, достаточно сложный, в системе работы по формированию умений узнавать и квалифицировать орфограммы (см. рисунок № 1). Проведение выборочного диктанта «создаёт привычку анализировать текст до его записи» [Там же: 8]. Заключительный этап работы – сверка записей и обсуждение того, что дети записали в тетрадях.

При проведении *распределительного* диктанта всё, что диктует учитель, учащиеся распределяют и записывают по группам, то есть «классифицируют лингвистические явления, почему этот диктант иногда называют классификационным» [Булохов 1994: 31]. Распределительный диктант развивает умения опознавать, сравнивать, дифференцировать, классифицировать изучаемые явления, то есть развивает логическое мышление и способствует полному усвоению правил.

Выборочно-распределительный диктант – это «письменная работа, при выполнении которой производится не только выборочная запись диктуемого, но и распределение записанного на группы (чаще всего – столбики)» [Ульченко 1982: 11]. Методисты рекомендуют проводить его по связному тексту. Данный вид диктанта «требует умения распределять внимание», «усложняет мыслительную работу, включает изучаемое в новые связи, закрепляет автоматизацию действий» [Там же].

Как уже было отмечено выше, три последних вида диктанта по своим дидактическим целям близки к проблемно-развивающим заданиям, поскольку направлены не только на формирование орфографических навыков, но и на развитие таких метапредметных результатов, как умение сравнивать, дифференцировать, классифицировать изучаемые явления. Однако при написании таких диктантов основу для классификации и сравнения учитель предлагает заранее, даёт её в готовом виде, тогда как при выполнении проблемно-развивающих заданий учащиеся должны сами догадаться, по

какому логическому основанию им необходимо сгруппировать явления, продолжить ряд слов, найти «лишнее» слово и т. д.

Обобщая содержание данного подпараграфа, отметим, что диктанты с предварительным изучением текста (предупредительные, зрительные, подготовленные, свободные, по выученному наизусть) позволяют предупреждать орфографические ошибки учащихся, сводя их к минимуму, что особенно актуально для слабоуспевающих учащихся, у которых в практике письма под влиянием неправильного проговаривания и моторики прочно закрепляются и с трудом искореняются ошибочные написания. Зрительная и слуховая подготовка к диктантам позволяет широко использовать визуально-графические и слуховые приёмы запоминания правописного облика слов, то есть опираться не только на правила, но и на различные анализаторы. С этой целью мы проводили подготовку к диктантам преимущественно на недеформированных текстах. Диктанты правописно-речевого характера активно обогащают словарный запас учащихся, развивают речь, эффективнее, чем дословные, способствуют формированию орфографического навыка. Диктанты опознавательного и классификационного характера особенно актуальны для работы с учащимися сельских школ, поскольку позволяют прочно усвоить изученные правила и развивают логическое мышление школьников. При подборе текстов для обучающих диктантов учителю важно знать не только программный материал, но и ориентироваться в психолого-педагогических технологиях развития памяти, знать индивидуально-психологические особенности учащихся и учитывать тот факт, что любой вид работы приносит эффект только при целенаправленном, систематическом и системном применении. Фактором, существенно оптимизирующим процесс подготовки и проведения диктантов разного вида, является наличие в классе современных технических средств обучения, позволяющих: дополнять учебник недостающими видами работ и дидактическим материалом; легко тиражировать его и делать более наглядным; своевременно и быстро переходить от одного задания к другому.

2.2. Орфографические упражнения логопедической направленности

С целью совершенствования правописных навыков и улучшения техники письма учащихся для нашего опытно-экспериментального обучения нам предстояло сделать выбор упражнений логопедической направленности, позволяющих обогатить традиционно-правописные виды работ по русскому языку в общеобразовательной школе. При выборе и разработке таких упражнений мы во многом опирались на рекомендации ведущих специалистов по логопедии – Р. И. Лалаевой, В. А. Ковшикова, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, И. Н. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко, Е. В. Мазановой и др.

Подбирая и разрабатывая орфографические упражнения с целью формирования и коррекции орфографических навыков, учитель-словеснику важно учитывать причины правописной безграмотности школьников, которая может быть вызвана не только низким уровнем мотивации к изучению предмета и незнанием правил, но и рядом специфических причин, обусловленных разного рода отклонениями в соматическом развитии школьников. Выбор и разработка специальных упражнений логопедического характера обусловлены наличием в письменных работах сельских школьников большого количества специфических ошибочных написаний в сильной позиции, обусловленных нарушениями фонематического слуха, зрительно-моторных координаций учащихся, вовремя не выявленных и не диагностированных дефектологами и логопедами (см. подпараграф 1.2.3).

Для школьников, имеющих логопедические проблемы, характерны прежде всего ошибочные написания в сильной позиции (пропуск, замена, перестановка букв и слогов), а также нарушения в технике письма – искажение букв, неправильное их соединение, недописывание элементов букв и др. (см. пункт 1.2.3).

Специалистами в области психологии и логопедии доказано, что процесс письма «в норме осуществляется на основе достаточного уровня

сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений». Несформированность какой-либо из перечисленных функций может привести к нарушениям процесса овладения письмом, то есть к дисграфии. Таким образом, дисграфия обусловлена «недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме» [Логопедия 2009: 473].

Большинство проблем написания учащимися букв в сильной позиции связаны прежде всего с различными её видами: оптической дисграфией, акустической дисграфией, дисграфией на почве различных форм нарушения языкового анализа и синтеза.

Оптическая дисграфия «связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме» [Там же: 479]. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы (в–d, т–ш, и–у); буквы, состоящие из одних элементов, но отличающиеся дополнительными элементами (ш–щ, и–ш, п–т, х–ж, л–м). К проявлениям оптической дисграфии следует отнести также зеркальное написание буквы э, путаницу заглавных букв У и Ч. Оптическая дисграфия выражается также и в пропуске графических элементов при соединении букв или добавлении лишнего элемента.

Акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания) проявляется «в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам» [Там же: 477]. При этом в устной речи звуки учащимися произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие звонкие и глухие, свистящие и шипящие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч–щ, ц–т, ц–с, ц–ч). Этот вид акустической дисграфии проявляется также в неправильном обозначении мягкости согласного на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных

(«*письмо*», «*лубит*» и др.). Тяжёлыми случаями акустической дисграфии является смешивание букв, обозначающих далёкие артикуляторно и акустически звуки (*б–в*). «При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, остаётся нормальным» [Там же].

Дисграфия на почве *различных форм нарушения языкового анализа и синтеза* выражается «в искажениях структуры слова и предложения» [Там же: 478]. Для данного вида дисграфии наиболее характерны пропуски, перестановка, добавление букв и слогов, а также слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставки и корня.

В 1970-е годы проблема ошибочных написаний в сильной позиции рассматривалась не только логопедами, но и учёными-методистами. Например, А. И. Власенков не раз упоминал об особой категории учащихся, которым грамотность «не даётся». В этих случаях он рекомендовал производить «достаточно основательный диагноз неуспеваемости», важнейшим средством которого является «анализ типичных ошибок ученика» [Власенков 1979: 28]. Причину таких ошибок, как искажения графического состава слова, заключающиеся в пропуске, перестановке, замене букв, он объяснял не рассеянностью ученика, а тем, что «ученик неправильно воспринимает звуковой состав слова», и подчёркивал, что от правильной диагностики «зависит правильность выбора вспомогательных средств и успех всей намеченной работы по преодолению (или предупреждению) неуспеваемости» [Там же].

В начале XX века А. Д. Алфёров, рассматривая причины безграмотного письма, говорил о трудности работы с «аномалиями» – такими детьми и подростками, «которым как будто на роду написано быть хронически безграмотными – с теми лицами, которые делают ошибку и сейчас же объяснят вам, как нужно писать правильно, но ошибку всё-таки делают <...> и при том всегда при добром желании писать правильно» [Алфёров 1911: 148]. Далее он развивает мысль о том, что «такая упорная безграмотность ... вызывается каким-либо органическим пороком зрения, слуха и связанными с

ними психическими слабостями». По мнению учёного, «классная работа для детей и подростков такого типа малопродуктивна: для них нужно индивидуальное обучение, иногда при участии врача» [Там же]. По сути, известный русский методист говорил о категории учащихся, страдающих дизорфографией и нуждающихся в помощи узких специалистов – психологов, дефектологов и логопедов.

Проблема изучения и коррекции нарушений письменной речи у детей (дисграфии и дизорфографии) в настоящее время является одной из актуальных задач не только узких специалистов, но и педагогов общеобразовательной школы, поскольку указанные нарушения письма приобретают всё более массовый характер. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии, которая в большинстве случаев носит смешанный характер. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии, авторы, исследовавшие данную область логопедии, предлагают различные варианты методики коррекционной работы по устранению стойких специфических нарушений письма.

Несмотря на то что в логопедии разработано немало практических пособий по коррекции дисграфии [см., например: Барташникова, 1997; Садовникова, 1997; Мазанова, 2006; Зегебарт, 2007; Коноваленко, 2009], мы столкнулись с необходимостью самостоятельно разрабатывать упражнения коррекционно-логопедической направленности для учащихся 5–6 классов, поскольку большая часть современной печатной продукции по логопедии предназначена для работы с дошкольниками и младшими школьниками. Опираясь на общие рекомендации, представленные в указанных пособиях, мы адаптировали основные виды логопедических упражнений к условиям работы с учащимися основной общеобразовательной школы.

Большинство упражнений по коррекции дисграфии для дошкольников и младших школьников направлено на узнавание и дифференциацию букв при сопутствующем развитии высших психических функций: фонематического восприятия, зрительно-моторных координаций, оптико-пространственных

представлений, речи, памяти, внимания, мышления. В систему коррекционно-логопедической работы, направленной на устранение симптоматики дисграфии, входят упражнения на развитие тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координаций (срисовывание или обведение по контуру геометрических фигур разной сложности, вырезание по контуру фигур из бумаги, написание «буквы занятия» различным шрифтом; раскрашивание «буквы занятия», лепка, аппликация, составление мозаики и др.); на различение слов-паронимов (слов, различающихся буквами, которые учащиеся смешивают); кроссворды; ребусы; составление слов по заданной модели; подбор слов на заданную букву; узнавание «проблемных» букв в словах, словосочетаниях, предложениях, тексте; чтение справа налево; конструирование (вставить в текст слова или собрать предложение из слов, в которых есть «проблемная» буква; закончить предложение словом, в котором есть «буква занятия»); пересказ текста; подготовленные диктанты (запись под диктовку слогов, слов, небольших текстов, в которых есть изучаемая буква); составление слов из букв (например, имен детей); составление слов из букв длинного слова; нахождение и устранение ошибочных написаний («*избуика*» – *избушка*); нахождение в ряду слов «лишнего» слова (например, без буквы *б*); устные диктанты, основанные на орфографическом проговаривании; восстановление деформированных текстов с пропущенными «проблемными» буквами и др. В качестве упражнения, помогающего отработать правильное произношение звуков, в логопедии широко используется артикуляционная гимнастика.

Учитывая принципы работы, направленной на актуализацию написания букв в сильной позиции, мы разработали и применили в практике опытно-экспериментального обучения такие орфографические упражнения логопедической направленности, как: 1) упражнения на различение слов-паронимов; 2) осложнённое списывание текстов с пропуском «проблемных» для конкретного ученика букв; 3) осложнённое списывание деформированного текста с пропуском изученных орфограмм, «проблемных» букв, морфем,

буквосочетаний; 4) составление текстов, в которых было бы как можно больше слов с «проблемными» буквами; 5) игровые упражнения (например, игра «в города», когда учащиеся должны вспомнить и записать как можно больше названий – имён собственных, начинающихся с «проблемной» или «редкой» буквы); фонематические игры (ребусы, шарады, метаграммы, анаграммы, логогрифы и др.); кроссворды.

С целью преодоления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза использовали виды работ, широко применяемых как в «обычной», так и в коррекционной педагогике: неосложнённое списывание, предупредительный, зрительный и подготовленный диктант, письмо по памяти. А. И. Власенков рекомендовал применять неосложнённое списывание «в качестве индивидуального задания, если ученик, например, крайне невнимателен и в связи с этим делает много описок или если он плохо владеет звуковым анализом, не может воспроизвести звуки слова в их сильных позициях» По мнению методиста, «списывание с готового текста в таких случаях должно преследовать совершенно определённые, хорошо понятные ученику цели: списать без единой ошибки и описки, списать каллиграфическим почерком, списать и отчётливо вслух прочитать написанное» [Власенков 2011: 111].

При подборе и разработке упражнений коррекционно-логопедического характера нами учитывалось то, что данная коррекционная работа должна проходить параллельно с освоением программных тем по русскому языку и органично вписываться в структуру урока. Широкие возможности для осуществления коррекционно-логопедической работы по устранению симптомов дисграфии предоставляют уроки по теме «Графика», «Каллиграфия», «Алфавит», «Согласные звонкие и глухие», «Согласные твёрдые и мягкие», «Имена существительные собственные и нарицательные», уроки повторительно-обобщающего типа, уроки работы над ошибками.

Во многом с явлениями дисграфии специалисты связывают неразборчивый и непонятный почерк, когда учащиеся недописывают элементы букв,

добавляют лишние, неправильно соединяют или нечётко пишут буквы. С целью коррекции почерка мы ввели в систему уроков виды и формы работ, характерные для методики письма начальной школы: прописывание «проблемных» букв и буквосочетаний, минутки и уроки чистописания. На уроках чистописания учащиеся разборчивым, правильным и красивым почерком переписывали свои наименее удачные работы – упражнения, диктанты, изложения и сочинения – с предварительным анализом допущенных ими ошибок и недочётов. Такие уроки чистописания вносят нотку нетрадиционности в привычную систему занятий русским языком в средней школе, помогают развивать зрительно-моторные координации, вырабатывать орфографическую зоркость. С целью выработки у пятиклассников потребности и привычки писать отчётливо и красиво, мы использовали различные способы мотивации, например, настенный экран «Я пишу красиво!», в котором звёздочкой напротив фамилии учащихся отмечали их наиболее удачные работы. Кроме того, для улучшения почерка и техники письма учащихся средних классов мы широко использовали внеклассные формы рукописной работы: написание рефератов и школьных стенгазет от руки, акции «Лучшая ученическая тетрадь» и «Как курица лапой», для которых сохраняли лучшие тетради учеников прошлых лет; архивы небольшого классного «музея» демонстрировали пятиклассникам, оформляли стенды с образцами каллиграфического почерка и др.

Итак, проблемы нарушений письма в сильной позиции учащихся общеобразовательных школ, а также недостатки почерка во многом обусловлены наличием у школьников дисграфии разного вида, как правило, имеющей смешанный характер. С этой целью нам потребовалось адаптировать коррекционно-логопедические упражнения, предназначенные для дошкольников и младших школьников, к уровню развития и языковой подготовки учащихся 5–6 классов общей школы. Разрабатывая и вводя в систему опытно-экспериментального обучения упражнения коррекционно-логопедического характера, мы опирались на рекомендации ведущих

специалистов в данной области, предлагавших свои варианты методики работы по устранению стойких нарушений письма. Вводя логопедический компонент в систему занятий по орфографии, стремились к тому, чтобы задания логопедической направленности органично вписывались в основной программный материал, не нарушая логику учебного процесса. С целью коррекции почерка учащихся и улучшения техники письма использовали виды заданий и формы работы, актуальные для методики письма начальной школы (прописывание букв и буквосочетаний, минутки и уроки чистописания). Для привлечения внимания школьников к проблемам почерка широко применяли различные средства мотивации, поощряя наиболее удачные письменные работы учащихся, а также задействовали внеклассные формы работы.

2.3. О трудности и вариантности дидактического материала для орфографических упражнений

Для эффективного усвоения правил и формирования орфографических умений большое значение имеет подбор дидактического материала (далее *ДМ*). Умело подобранный *ДМ* является ядром любого урока, особенно при изучении орфографических тем. «Когда речь идёт о системе орфографических упражнений, то имеется в виду не только целесообразная последовательность этих упражнений, но и характер дидактического материала, выбранного для них» [Алгазина 1988: 35]. Умение подбирать *ДМ* из текстовых и нетекстовых источников, при необходимости самостоятельно создавать лингвистически содержательные примеры, анализировать, компоновать, корректировать готовый *ДМ*, а также целесообразно, осознанно, правильно применять его в практике преподавания является ярким показателем методического мастерства учителя-словесника.

Содержание *ДМ* эффективно способствует эстетическому развитию и патриотическому воспитанию учащихся средствами предмета, через *ДМ*

осуществляется дифференцированный подход, реализуется национально-региональный компонент обучения.

Проблема требований к ДМ, его типология представлена во многих публикациях XX века (см., напр.: Н. С. Поздняков, Н. Н. Алгазина, В. Озерская, М. Р. Львов, В. Я. Булохов и др.). При разработке и подборе ДМ для опытно-экспериментального обучения мы во многом опирались на научно-методические труды Т. А. Остриковой, в которых наиболее полно сгруппирован и обобщён научно-практический материал, уточнён и расширен понятийно-терминологический аппарат.

В широком смысле ДМ – это «звуки, слова, словосочетания, предложения, тексты для языкового анализа, обучения правописанию; это программно ориентированные, коммуникативно целесообразные, лингвистически содержательные языковые и речевые примеры, отобранные учителем или написанные им с целью достижения специальных (познавательных или практических) и общепредметных целей обучения русскому языку» [Острикова 2008: 36]. Лингвистически содержательным является такой ДМ, который «даёт возможность извлечь из него максимум информации о строении языковых единиц, их значениях, связях, сфере употребления, выразительных возможностях» [Озерская 1980: 38].

По характеру примеров ДМ может быть текстовым и нетекстовым. *Нетекстовый* (словарный, словосочетательный, фразовый) ДМ – это концентрированный ДМ. Он обязателен при изучении многих орфографических тем. Его основное методическое преимущество – небольшой объём и насыщенность изучаемыми явлениями, что позволяет эффективно и с экономией времени формировать умения. *Текстовый* ДМ – это законченные фрагменты прозаических или поэтических текстов, на основе которых разрабатывается целый комплекс заданий языкового и речевого характера. «Текст при умелом обращении обеспечивает реализацию не только межпредметных, но и внутрипредметных, межуровневых связей, а также методического принципа связи развития речи и языка» [Зайдман 2015: 103].

Особое значение работа с текстом приобретает при обучении орфографии сельских школьников, так как позволяет в комплексе развивать языковые (правописные) и коммуникативные (чтение, слушание, говорение, письмо) навыки, обогащает словарный запас учащихся, служит источником новой, в том числе и лингвистической информации (см. подпараграф 1.2.1). Актуальной проблемой на сегодняшний день является подбор и уточнение оптимального объёма текстового материала для работы с детьми, имеющими к 5 классу низкий темп чтения.

В работе с учащимися СМКШ особую значимость приобретает такое понятие, как «мера учебной трудности». В обучении орфографии сельских школьников целесообразно применять *нормативно-концентрированный* и *облегчённый* ДМ. Концентрированность ДМ определяется соотношением количества орфограмм и общего числа слов [см. подробнее: Ладыженская 1995: 16]. *Нормативно-концентрированный* ДМ – это материал, «в целом имеющий естественную концентрацию изучаемых явлений, например, орфограмм и пунктограмм, отвечающий нормативам орфографической и иной насыщенности» [Острикова 2002: 27]. Нормативы орфографической и пунктуационной насыщенности отражены в «Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку», где указано среднее количество орфограмм и пунктограмм в контрольных диктантах для каждого класса общеобразовательной школы.

Как свидетельствует опыт, «цифровые показатели усреднённости нормы нередко вступают в противоречие с реальными фактами», и тогда учителю-словеснику, для реализации индивидуального подхода, приходится вариантно и творчески подходить к подбору ДМ и оценке работ учащихся по ныне действующим нормативам. Для работы со слабоуспевающими детьми учитель, как правило, подбирает *облегчённый* (щадящий, упрощённый, правописно «разреженный») ДМ.

На сегодняшний день подбор ДМ по степени возрастания учебной трудности, а также построение системы обучения с учётом трудности ДМ –

сложная и актуальная методическая проблема, которая в большей степени решается практически, чем теоретически.

Помимо объективной учебной трудности ДМ, в работе со слабоуспевающими школьниками важно учитывать *объём* и *психологическую трудность* примеров (слов и предложений). Показатели объёма трудности ДМ выражаются в числе примеров (слов, предложений, текстовых фрагментов), в числе строчек и абзацев, во временных затратах, обусловленных темпом чтения, письма и устной речи учащихся. Показателем психологической трудности текстов является сумма средней длины слов и синтаксических единиц при их равной правописной насыщенности [см. подробнее: Булохов 1994: 8]. Чем короче слова и предложения, тем меньше индекс психологической трудности ДМ.

В работе с классами, требующими особого индивидуального внимания к каждому учащемуся, актуальным является *способ деформации* ДМ.

Орфографически деформированный ДМ – это материал с пропуском орфограмм или их вариативным обозначением. «При методической обработке ДМ важно учитывать пределы допустимого вмешательства в авторский материал, которые нередко устанавливаются интуитивно и требуют детального изучения» [Острикова 2002: 27].

Особую значимость в классах индивидуального внимания при изучении орфографических тем приобретают способы графического обозначения орфограмм, морфем, частей слов («правилосообразных блоков», буквосочетаний) в недеформированном ДМ (см. § 2.1). Формирование орфографической зоркости на основе графического обозначения орфограмм и их комментирования – процесс кропотливый и длительный. Графическое обозначение орфограмм, морфем и частей слов может осуществляться с помощью подстрочного подчёркивания (одинарного и двойного), графического обозначения морфем, надстрочно-условного способа (птичка или точка над буквой-орфограммой), кегль-шрифтового и цветового способа, обводного способа, образно-шрифтового способа, способа исправленной ошибки. В

практике нашего-опытно-экспериментального обучения мы широко использовали подстрочный, морфемный, кегль-шрифтовой и цветовой способ.

Существует множество способов обозначения орфограмм в орфографически деформированном ДМ. Различают способы вариативного обозначения орфограмм (скобочный, скобочно-перечислительный, фонетический, способ буквенной или морфемной дроби), а также пробельного (пробельно-отточный, пробельно-дефисный, пробельно-вопросный, пробельно-морфемный, пробельно-точечный, пробельно-апострофный, пробельно-подчёркнутый, чистопробельный, пробельно-обводной, чернопробельный, кляксовый) [Там же: 49–50]. Традиционные виды орфографической деформации текста представлены в ныне действующих учебниках по русскому языку. В основном используются скобочный, пробельно-отточный, пробельно-подчёркнутый, пробельно-вопросный и скобочно-перечислительный способы, реже – способ буквенной дроби.

Для изучения орфографии методистами предлагается также морфемный способ деформации, который в действующих школьных учебниках встречается редко. «Между тем задание „вставить пропущенную морфему” методически целесообразно при изучении целого ряда грамматических и орфографических правил, например: „Буквы *з* и *с* на конце приставок”, „Гласные в приставках *пре-* и *при-*”, „Гласные *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных”, „Одна и две буквы *н* в суффиксах прилагательных”, „Правописание гласных в суффиксах глаголов (перед *-ть* в неопределённой форме, перед *-л* в форме прошедшего времени” и т. д.» Подобные задания «способствуют формированию морфемной зоркости, а значит, и формированию прочных орфографических навыков» [Бородина 2001: 15–16]. Практика показывает эффективность данного приёма при усвоении правописания продуктивных суффиксов прилагательных *-чив*, *-лив*, *-ист*, часто подвергающихся «гиперкоррекции» учащихся; при усвоении правописания окончаний прилагательных и причастий, суффиксов причастий. Авторы репетиторских пособий по орфографии предлагают деформированные тексты,

в которых нужно вставить «правилосообразные блоки» – буквосочетания *жи, ши, ча, ща, чу, шу, чн, чк*, что усиливает зрительные и моторные координации при написании слов с данными блоками.

Для упражнений правописно-речевого характера характерна синтаксическая деформация ДМ, заключающаяся в пропуске или перестановке слов.

В работе с классами, где большинство учащихся имеет средний и низкий уровень мотивации к изучению предмета, важное значение приобретает *тематическое содержание* ДМ. Требования к тематике ДМ сложились к середине XX века. По мнению Н. С. Позднякова, тематика ДМ «должна быть жизненной, содержательной и ценной в воспитательном отношении» [Поздняков 1955: 82]. Как правило, источником ДМ для авторов учебников и учителей-словесников являются прозаические и поэтические фрагменты художественной литературы, в том числе детской; фрагменты научно-популярных статей; словарные статьи из лингвистических и энциклопедических словарей; малые фольклорные жанры (пословицы, поговорки, загадки). При разработке собственных текстов, их выборе и адаптации учителю следует учесть, что текст должен быть «интересным для учащихся, учитывать их возрастные и просто конкретные для данного класса особенности»; следует «помнить о важной социальной задаче, стоящей перед учителем малокомплектной сельской школы, — о воспитании у учащихся любви к земле, к труду на земле» [Урок 1986: 140 (Никаноров)].

Содержательно-смысловая тематика ДМ – та область методики русского языка, которая требует непрерывного обновления, обусловленного развитием общества, изменением общественно-политического сознания и социального заказа общества школе. Всегда актуален ДМ на темы природы, жизни и нравственности человека, добра и зла, правды и лжи, дружбы и любви, семьи и Родины. В настоящее время содержание ДМ активно обновляется под влиянием интернет-технологий. Отличительная особенность современного ДМ – его неполитизированность и информационная насыщенность.

Проведённый нами в 2014 г. опрос учащихся 5–7 классов позволил установить, какую тематику текстов предпочитают сельские школьники. По результатам опроса выяснилось, что 48 % школьников нравятся тексты об окружающем мире и о природе; 28 % любят тексты о животных, о различных происшествиях, о сказочных героях, о школе; 16 % предпочитают тексты о машинах и технике; 8 % – о родном селе и доме. В комментариях школьники отметили, что им нравятся тексты понятные, с позитивным содержанием («весёлые», «интересные», «смешные», «добрые»), которые «чему-то учат» и расширяют кругозор [Вохмина 2015: 22].

Другие исследователи-сибиряки (напр., З. Б. Ефлова, А. К. Лукина, З.У. Колокольниково) указывают на несоответствие тематики школьных учебников жизненному уровню, представлениям, запросам учеников из глубинки (см. подробнее § 1.3). Существенно сгладить подобное несоответствие и реализовать недостающий региональный и национально-региональный компоненты можно с помощью умело подобранного и разработанного самостоятельно ДМ. В школьной практике мы широко применяем ДМ, отражающий жизнь и быт деревенских школьников, с указанием конкретных имён, фамилий, дат, событий школьной и сельской действительности. Подобные примеры вызывают живой отклик у детей, активизируют их внимание, создают позитивный настрой на урок, что способствуют более быстрому и качественному усвоению изучаемых правописно-языковых явлений. В данном случае учителю важно позаботиться о морально-этической составляющей примеров: они должны быть корректными, позитивными, иметь воспитательную ценность, не должны унижать достоинства учащихся.

Таким образом, при обучении орфографии сельских школьников важны такие аспекты классификации ДМ, как характер примеров (текстовый, нетекстовый), концентрированность (нормативно-концентрированный, облегчённый, концентрированный), объём и психологическая трудность, способ деформации и тематическое содержание ДМ. Обучение орфографии на

текстовой основе позволяет в комплексе развивать правописно-языковые и коммуникативные навыки, что особенно актуально для сельских учеников. В работе с учащимися СМКШ целесообразно использовать нормативно-концентрированный и облегчённый ДМ, небольшой по объёму и с меньшим индексом психологической трудности. Особую значимость в классах индивидуального внимания приобретает недеформированный ДМ и способы графического обозначения в нём орфограмм, морфем, буквосочетаний. В работе с такими классами возрастает роль морфемного, «буквосочетательного», синтаксического способов деформации ДМ, позволяющих усилить воздействие анализаторов при формировании правописных навыков. При обучении сельских школьников необходимо уделять большое внимание тематике и содержанию дидактического материала.

2.4. Проблемы индивидуализации обучения орфографии: лично-ориентированные формы работы над ошибками и сенсорно-дифференцированные упражнения

Принципы адаптивной школы, положенные в основу прогрессивных педагогических технологий, предполагают более гибкую структуру организации учебных занятий на основе индивидуализации обучения, учёт специфических особенностей каждой школы, повышение активности школьников в процессе обучения, изменения стиля взаимоотношения между участниками учебного процесса.

В условиях работы с учащимися СМКШ соблюдение одного из главных принципов коррекционной педагогики – принципа индивидуализации и дифференциации обучения детей с учётом их зоны ближайшего развития – приобретает особую значимость, поскольку сельские классы можно охарактеризовать как «классы повышенного индивидуального внимания» (см. пункт 1.2.1). Низкий уровень познавательной мотивации и коммуникативных навыков большинства учащихся сельских школ, ригидность психики, меньшая

готовность сельских школьников к изменениям и отступлениям от сложившихся норм и правил жизни заставляет учителя СМКШ искать новые средства повышения познавательной активности учащихся, привлекать дополнительные ресурсы, помогающие школьникам своевременно усваивать образовательные стандарты.

В перечне личностных результатов, отражённых в ФГОС ООО (2010 г.), важнейшими являются «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающегося к развитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию» [<http://минобрнауки.рф> (18 февраля 2014 г.)]. Совершенно очевидно, что эффективность работы учителя в современной школе должна измеряться не только уровнем развития знаний, умений и навыков учащихся, но и степенью развития личностных качеств школьников, прежде всего степенью мотивации к изучению предмета. Вопрос о том, как измерить и оценить эффективность урока в аспекте формирования личностных результатов, является на данный момент одним из самых проблемных и актуальных в современной дидактике. Если привычные знания, умения и навыки представляют собой видимый результат, легко поддающийся измерению и оцениванию, то личностные результаты с помощью количественных показателей измерить трудно. В соответствии с требованиями ФГОС ООО (2010 г.) обобщённая оценка личностных результатов основных образовательных программ не подлежит итоговой оценке, а производится в ходе различных мониторинговых исследований на основе централизованно разработанного инструментария.

Результаты наблюдений и анкетирования позволили нам установить, что наименьшей популярностью у учащихся средних классов пользуются уроки или фрагменты уроков, отведённых для работы над ошибками. Как правило, при получении проверенных (текущих и контрольных) письменных работ большинство учащихся, особенно в слабых классах, ограничивается лишь восприятием (иногда комментированием) оценки. Между тем работа над ошибками – это важнейший этап в формировании правописных умений

учащихся, позволяющий более успешно формировать у школьников навыки самоконтроля. Она должна проводиться учителем регулярно и в определённой системе. Следует отметить, что в научно-методической литературе организации и проведению отдельных уроков работы над ошибками посвящён незначительный процент публикаций, вследствие чего у каждого учителя вырабатывается свой стиль, своя локальная технология работы над ошибками.

Современные авторы утверждают, что при компетентностном подходе «на одно из первых мест выходит задача развития личностных качеств, позволяющих человеку быть успешным в обществе», в связи с чем «преимущество отдаётся активным, а также групповым и коллективным методам обучения» [Рябухина 2012: 35]. С целью повышения мотивации к изучению орфографии и развития у школьников других личностных и метапредметных результатов в практике нашего опытно-экспериментального обучения мы применяли как групповые, так и индивидуальные формы работы над ошибками.

Групповая работа выражается в непосредственном взаимодействии учащихся на уроке и их совместной согласованной деятельности при отсутствии постоянного прямого контакта с учителем. Руководящая роль учителя проявляется через устное или письменное руководство, с которым учащиеся знакомятся до начала групповой работы. Для СМКШ, ввиду малой наполняемости классов, актуальна работа в малых группах по 3 человека.

Групповую работу над ошибками следует организовывать после проведения контрольных и творческих работ – диктантов, сочинений, изложений. Ошибки учащихся учитель не исправляет, а фиксирует на полях тетради в виде условных обозначений, принятых в данном классе (палочки или галочки на полях тетради, номера орфограмм и пунктограмм и т. п.). Затем, в зависимости от возраста учащихся и их способностей перед каждой группой ставится определённая задача, с которой группа должна справиться в рамках отведённого времени. Пятиклассникам можно предложить с помощью самопроверки или взаимопроверки по эталону (исходному

недеформированному тексту диктанта) найти и исправить свои ошибки в тетрадях, а затем на ватмане, используя цветные карандаши, фломастеры, маркеры оформить сигнальную таблицу-«запоминалку», аналог демонстрационных карточек или таблиц «дежурных слов» с обязательным графическим обозначением орфограмм и условий их выбора. На ватмане могут быть размещены слова и предложения, коротенькие стихи, мнемонические приёмы, придуманные учащимися, рисунки, смайлики, аппликации, вырезки из газет и журналов и др. Школьники получают возможность не только исправить низкую оценку за письменную работу, но также проявить фантазию, творчество, смекалку. По итогам работы выставляется всем участникам группы одинаковая оценка. Получившиеся таблицы, схемы, рисунки вывешиваются на стенды в кабинете и служат дополнительным средством наглядности.

В шестом и седьмом классах групповую работу над ошибками можно организовать несколько иначе, предложив ученикам после этапа самопроверки заполнить недостающие компоненты таблицы, в которой будут отражены основные виды орфограмм, представленных в тексте диктанта или изложения. Помимо заполнения таблицы учащимся можно предложить придумать мнемонические приёмы на изученное правило, разработать и провести небольшой взаимодиктант на материале текста диктанта, придумать дополнительные задания по тексту диктанта и т. п. Оценка, как и в предыдущем случае, всем участникам группы выставляется одинаковая. Если после исправления ошибок в тетради возникнет много помарок, то в качестве домашней работы учащиеся получают задание переписать текст диктанта набело.

Такая форма работы над ошибками способствует формированию и предметных, и личностных, и метапредметных результатов: школьники учатся сотрудничеству, приобретают навыки проектной деятельности, контроля и самоконтроля, учатся преобразовывать, кодировать и систематизировать информацию. Индивидуализация обучения в группе выражается в

возможности каждого участника использовать свой личный багаж знаний для достижения общей цели. Взаимный обмен информацией оказывает положительное влияние на общее развитие и взаимоотношения школьников, повышает их самооценку, позволяет оказывать помощь слабым учащимся. Групповая форма работы приобретает особую актуальность, поскольку позволяет освободить учащихся от «гиперопеки» учителя (см. § 1.1).

В условиях работы с малочисленными классами СМКШ не утрачивает своей актуальности *коллективная* (общеклассная, фронтальная) работа. Коллективная работа заключается в постановке перед классом проблемных вопросов или познавательных задач, в разработку которых вовлекаются все учащиеся. В качестве основной возможности индивидуализации обучения при фронтальной работе выделяется учебная беседа, развивающая коммуникативные навыки учащихся. В ходе совместного обсуждения поставленных проблем и задач школьники учатся развёрнуто и аргументированно отвечать на вопросы и формулировать их, корректировать свои ответы, отстаивать своё мнение, находить несколько вариантов решения познавательной задачи и т. п. От учителя требуется умение таким образом построить беседу, чтобы в неё были вовлечены и сильные, и слабые учащиеся. Совместное обсуждение может перейти в дискуссию, в процессе которой происходит обогащение словарного запаса, формирование культуры речевого общения и развитие познавательных интересов учащихся.

Коллективную работу над ошибками целесообразнее проводить по итогам контрольных и творческих работ. Как и в предыдущем случае, учитель не исправляет ошибки, а отмечает их в виде условных обозначений на полях или подчёркивает слова, в которых они были допущены. Далее организуется коллективная работа над ошибками в классическом и игровом виде [см. подробнее: Острикова 2008: главы 6, 7, 8] с использованием словарных игр, викторин, кроссвордов и иных элементов занимательности. Выполнение проблемно-развивающих и игровых заданий, которые учитель разрабатывает с учётом допущенных учащимися ошибок, предоставляет возможность для

включения в урок состязательных моментов, например организации соревнований по рядам. После такого анализа ошибок, допущенных в диктанте, школьникам предлагается проверить свои работы по эталону – орфографически однотипному недеформированному тексту. Если в тетрадях учащихся после такой проверки образуется много помарок и исправлений, то в качестве домашнего задания ученику предлагается переписать работу. Тем, у кого не было ошибок или их было мало, предлагается придумать дополнительные задания по тексту диктанта.

Подобное сочетание педагогического контроля и самоконтроля при проведении групповой и коллективной работы над ошибками позволяет ученику получить две-три оценки: одну выставляет учитель сразу по итогам диктанта, две других – за работу над ошибками (устную и/или письменную). «Важно, чтобы по результатам проделанной коррекционно-правописной работы у школьников была положительная динамика в оценках, дающая стимул к дальнейшему изучению языка и способствующая формированию таких важнейших УУД, как ответственное отношение к учению, готовность к саморазвитию и самоконтролю, умение осуществлять самооценку и осознанный выбор в учебно-познавательной деятельности» [Вохмина 2015: 83].

Индивидуальная работа над ошибками – одна из форм индивидуализации обучения и одно из главных условий успешного формирования правописных навыков. Индивидуальную работу над ошибками целесообразно проводить либо в рабочих тетрадях, либо в специально отведённых тетрадях для работы над ошибками. «Наличие особой тетради для работы над ошибками, регулярно просматриваемой и проверяемой учителем, позволяет выявить динамику в развитии правописных навыков учащихся, служит ориентиром для подборки дидактического материала и помогает учителю осуществить индивидуальную обратную связь с каждым учеником» [Там же: 79].

С целью коррекции правописных навыков учащимся в начале урока в качестве языковой разминки предлагаются индивидуальные карточки для

текущей (попутной) работы над ошибками, допущенными учащимися при выполнении упражнений в классе и дома. Такая работа над ошибками может проводиться ежедневно как на уроках орфографической направленности, так и при изучении других тем. Зная возможности учащихся, качество их знаний и темп их работы, учитель составляет карточки так, чтобы все ученики справились с ними за одно и то же время, то есть реализует дифференцированный подход.

Для *слабых учащихся* слова, в которых они сделали ошибки, выписываются без деформации, с графическим обозначением орфограмм. Этой группе учащихся можно дать задания устно объяснить правописание слов, подобрать и записать по одному своему примеру на правило, составить с данными словами словосочетания (предложения) и записать их и др.

Для *среднеуспевающих учащихся* слова могут быть выписаны на карточку с пропусками и скобками и предложены следующие задания: вставить в слова пропущенные буквы и раскрыть скобки (см. тетради), устно объяснить правописание слов, подобрать и записать по два своих примера на данные правила, составить с данными словами предложения и записать их и т. д.

Для *сильных учащихся* могут быть предложены следующие задания: выписать из рабочей тетради слово, в котором была допущена ошибка, графически обозначить орфограмму в этом слове и условие её выбора, подобрать и записать по три своих примера на данное правило, составить и записать с данным словом предложение и т. д.

Слова в индивидуальных карточках могут объединяться по различным основаниям: по тематике, по типу орфограмм, «по следам выполненных упражнений», по аналогии и др. В практике нашего опытно-экспериментального обучения при разработке индивидуальных карточек мы широко использовали приём аналогии, рекомендуемый А. И. Власенковым. «Легче усваиваются даже непроверяемые гласные, если подобранный дидактический материал даёт учащимся возможность уловить какие-то закономерности: *мороз, порох, город; берег, серебро, середина; телефон,*

телеграф, телевизор» [Власенков 2011: 127]. На приёме аналогии основан также гнездовой принцип (по В. П. Шереметевскому – корнесловный). Например, если учащийся допускает ошибку в слове *отразить*, для индивидуальной работы над ошибкой даем группу этимологически родственных слов с данным корнем: *отразить, поразить, вообразить, заразительный, образ* и др. Группу слов для орфографического разбора могут составлять также слова с однотипными буквосочетаниями (*ЖИ–ШИ, БЛЬ–БРЬ*) и слова, построенные по одной словообразовательной модели, например, с суффиксами *-ЧИВ, -ЛИВ, -ИСТ, -ТЕЛЬ* и др.

В содержание индивидуальных карточек учитель может включать не только работу над орфографическими ошибками, но и работу над ошибками логопедического характера (см. § 2.3) – например, записать небольшой, но насыщенный данными буквами текст. Кроме того, задания индивидуальных карточек могут быть направлены на формирование правильного и отчётливого почерка. С этой целью учитель может предложить учащимся прописать несколько строчек «проблемными» буквами/буквосочетаниями или графически правильно записать небольшой текст, как это делается в начальной школе на «минутках чистописания».

Опыт показывает, что другие формы текущей работы над ошибками (учётные карточки, календарно-тематические таблицы, закладки в учебник, тетради-справочники, картотеки ошибок) не оказывают значительного влияния на уровень правописной грамотности учащихся, так как слова и орфограммы в них фиксируются учащимися в отрыве от контекста. При записи одной словоформы учащийся концентрирует всё внимание только на ней, а нужно, чтобы он включил её в контекст, когда внимание пишущего распределяется на несколько слов. В данном случае происходит подключение механизмов оперативной речевой памяти: учащемуся приходится удерживать в памяти сразу несколько слов, не упуская из виду то слово, ради которого он и составляет предложение.

При проведении индивидуальной работы над ошибками особого внимания заслуживает система оценивания самостоятельной работы ученика: оценку за неё можно ставить только положительную, если работа выполнена хорошо; одну оценку можно поставить сразу за несколько правильно выполненных работ; при отрицательных результатах работу над ошибками нужно просто продолжать.

При создании вышеописанных индивидуальных карточек дифференцированный подход осуществлялся на основе количественных характеристик учащихся: их успеваемости, объёма знаний, скорости познавательных процессов, темпа работы и др. Однако в современной дидактике и психологии к наиболее значимым критериям, необходимым для организации дифференцированного обучения, относят прежде всего закономерности усвоения школьниками учебного материала: влияние репрезентативных систем (модальностей), асимметрии полушарий головного мозга, темперамента и других психологических и личностных характеристик, связанных с реализацией «психолого-методического компонента терапевтической дидактики. <...> Психолого-методический аспект терапевтической дидактики опирается на оптимальный для конкретного ученика способ обучения, учитывает стиль учения» [Зайдман 2015: 78].

Помимо учёта индивидуальных особенностей обучаемых и организации внутриклассной дифференциации, в психолого-методический аспект терапевтической дидактики И. Н. Зайдман включает учёт зоны ближайшего развития учащихся; обеспечение разнообразной самостоятельной работой учащихся в различных жанрах с использованием различных приёмов и форм контроля, самоконтроля, рефлексии; применения парной и групповой работы, создающей условия для «прагматически направленного живого учебного общения участников процесса обучения» [Там же].

Учитывая достижения современной психологии, в своём опытно-экспериментальном обучении мы попытались осуществить дифференциацию орфографических заданий, упражнений и ДМ на основе способа восприятия

учащимися информации: аудиального, визуального, кинестетического. К сожалению, в области методики преподавания русского языка отсутствуют исследования по данной проблеме. В свою очередь, в области других предметных методик есть достаточное количество научно-методических публикаций, посвящённых дифференциации обучения на основе качественных индивидуально-психологических характеристик учащихся.

По мнению учёных-психологов, у разных людей основой для запоминания и воспроизведения информации служат разные сенсорные области: одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные образы. «Один человек, для того, чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ; у другого – такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления; у третьего – двигательные: текст закрепляется у него лучше посредством записи» [Рубинштейн 2002: 292]. У большинства людей доминирующей выступает зрительная память, а «чистые» типы памяти встречаются редко: чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Как правило, это «зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти» [Там же]. Вслед за психологами методисты-русисты также подчёркивают значимость индивидуальных характеристик учащихся для усвоения правил и формирования орфографических навыков. «Нельзя отрицать индивидуальных особенностей формирования орфографических навыков: кто-то хорошо зрительно запоминает, у кого-то рука «умеет» грамотно писать, кому-то лучше всего помогает упорядоченная схема орфографического действия, а есть учащиеся, которые сами не всегда понятным для учителя образом на основе правил учебника овладевают грамотным письмом» [Власенков 2011: 128].

Учитывая данные психологии, исследования учителей-предметников и собственные наблюдения, дадим орфографически значимую краткую

характеристику обобщённых психологических типов в зависимости от ведущей сенсорной модальности.

Визуальный тип учащихся воспринимает информацию преимущественно с опорой на зрительные образы. Дети-визуалы любят раскрашивать, обводить, штриховать, рисовать и т. п. В работе с такими детьми необходимо уделять большее внимание наглядным пособиям в виде схем, таблиц и рисунков, так как они с трудом понимают словесные инструкции, а их глаза всегда ищут визуальную опору. Таким учащимся обычно проще зрительно запомнить графический облик слова, чем понять правило, почему нужно писать именно так. Ученики-визуалы любят вести отдельные тетради для опорных таблиц, конспектов и правил, оформленных с помощью цветных ручек и фломастеров, и часто обращаются к ним без напоминания учителя. В устной речи и в сочинениях визуалов чаще встречаются слова, связанные со зрительным восприятием (*смотреть, наблюдать, на первый взгляд, как видите, прозрачный, яркий, красочный* и т. п.). Во время самостоятельной работы дети-визуалы, как правило, не отвлекаются на посторонний шум, могут не отреагировать на звонок, зовущий на перемену, а номер домашнего упражнения предпочитают списывать с доски. Учащимся-визуалам необходимо разрешить иметь под рукой листок, на котором они в процессе осмысления и запоминания материала могут чертить, штриховать, рисовать. Им необходимо иметь свой, а не школьный учебник, чтобы иметь возможность подчёркивать и выделять важную для них информацию. Предпочтительные виды орфографических заданий и упражнений для детей-визуалов – это списывание с графическим обозначением орфограмм и условий их выбора (причём, при письменном орфографическом разборе они любят использовать цветные ручки); распределительное письмо на основе таблиц; зрительный диктант; письмо по памяти; подготовленный диктант, поморфемное письмо. При работе с ними возрастает актуальность кегль-шрифтового и цветового приёма выделения букв, буквосочетаний, морфем.

Аудиальный тип воспринимает информацию преимущественно с опорой на слуховые образы. Дети-аудиалы любят слушать и говорить. Они предпочитают групповые и коллективные формы работы, предоставляющие им возможность общения. Аудиалы легко отвлекаются на различного рода звуки, бурно реагируют на звонок, зовущий на перемену, а домашнее задание предпочитают записывать со слуха, переспросив у соседа или учителя о том, что задано на дом. В младших классах дети-аудиалы, как правило, испытывают трудности с правописанием и рисованием, но зато они музыкальны и легко учат иностранные языки. В процессе запоминания нового материала аудиал может издавать звуки и шевелить губами. Для аудиала характерно употребление слов, связанных со слуховой модальностью (*послушайте, вы говорили, по словам, голос, обсуждать, громкий, тишина, звуки, молчание* и т. п.). В работе с такими детьми целесообразно уделять внимание чтению, многократному проговариванию, интонированию речи, повторению правил вслух; использовать аудиоматериалы, аудиокниги, диктофон. Предпочтительные виды орфографических заданий и упражнений для детей-аудиалов: предупредительный диктант, взаимодиктант, диктанты с самопроверкой (с использованием аудиозаписей и наушников), комментированное письмо, устный орфографический разбор. При работе с ними возрастает роль орфографического проговаривания.

Кинестетический тип воспринимает информацию преимущественно с опорой на тактильные, вкусовые, обонятельные образы, а также на образы движений. Кинестетик лучше усваивает информацию в процессе её записи, так как ему необходимо использовать элементы двигательной разрядки в процессе восприятия новой информации. Дети-кинестетики раньше начинают писать, нежели читать, поскольку чтение вызывает у них чувство дискомфорта: нечем занять руки, пальцы изнывают от бездействия, ноги жаждут движений. В начальной школе кинестетики являются самой грамотной категорией детей. При записи домашнего задания ученики-кинестетики могут долго искать дневник среди своих вещей и, не найдя его, обвести прямо в

учебнике номер нужного упражнения. Кинестетики любят проводить на уроках физминутки, при удобном случае будут помогать учителю переставлять мебель, стирать с доски, сходят за мелом, за журналом, подключат проектор. В устной речи и сочинениях кинестетики часто употребляют слова, описывающие ощущения или движения (*мягкий, тёплый, жарко, холодно, пахнет, жёстко, больно, вкусно, чувствую, ощущаю, прикоснулся, шершавый* и т. п.). Кинестетикам трудно сконцентрировать своё внимание на чём-то одном. Новый материал даётся им значительно легче, если его объяснение сопровождается практической работой: потрогать руками, сложить, собрать, сконструировать, разыграть по ролям и т. п. У них хорошо развита мелкая моторика и моторная память. Для лучшего усвоения материала им нужно приводить примеры из жизни или использовать предметную наглядность на уроке. Учащиеся-кинестетики любят ходить на экскурсии, в музеи, на выставки; им, как правило, интересны большие энциклопедии, где они могут найти ответы на любые вопросы. Предпочтительные виды орфографических заданий и упражнений для кинестетиков: списывание, работа со словарём, задания с элементами занимательности, при выполнении которых нужно двигаться, перемещаться, работать руками (орфографические эстафеты, соревнования по рядам, игры по типу «лото» и др.).

На наш взгляд, широкие возможности для оптимизации учебного процесса в данном направлении предоставляет как подбор орфографических заданий и упражнений, так и характер дидактического материала, ориентированного на активизацию ведущего канала восприятия. Подобная дифференциация особенно актуальна при усвоении и первичном закреплении новых орфографических правил, поскольку акцент на ведущую сенсорную систему способствует более высокой концентрации внимания учащихся и, следовательно, закреплению в их сознании правильного звукового и графического облика слова. На этапе дальнейшего усвоения и закрепления изученных правил необходимо задействовать и другие сенсорные каналы, подключать другие виды памяти, поскольку чем больше каналов будет открыто

для восприятия информации, тем эффективнее будет осуществляться процесс обучения [Психология 2013: 18].

Таким образом, в условиях работы с учащимися СМКШ особую значимость приобретает принцип индивидуализации и дифференциации обучения с учётом зоны ближайшего развития учащихся. При этом дифференцированный подход может осуществляться как на основе количественных показателей (успеваемости, объёма знаний, скорости познавательных процессов, темпа чтения, письма и др.), так и на основе качественных характеристик учащихся (ведущего типа сенсорной модальности, ведущего полушария головного мозга, типа темперамента и других личностных особенностей).

ВЫВОДЫ

Обобщая содержание второй главы, сделаем следующие выводы.

1. Современная методика орфографии располагает богатейшими теоретико-практическими резервами. Для выработки концепции опытно-экспериментального обучения в 5–7 классах СМКШ наиболее актуальны те лингводидактические ресурсы, которые позволяют успешно формировать правописные навыки, поэтому выбор типов и видов орфографических работ следует осуществлять целесообразно и вариантно, с учётом специфики контингента обучаемых. Базовый лингвометодический компонент системы обучения орфографии необходимо обогатить коррекционным компонентом – логопедическим, проблемно-развивающим, психологическим и др.

2. Важно обогатить традиционную систему орфографических упражнений, предлагаемую авторами учебников для 5–7 классов, включив в неё свободное списывание, а также задания проблемно-развивающего и игрового характера, значительно расширив группу правописно-речевых упражнений и упражнений, основанных на морфемном и словообразовательном анализе слов. В качестве приёмов, усиливающих воздействие зрительной и слуховой памяти, нужно использовать пословное орфографическое проговаривание и кегль-шрифтовой способ выделения букв, морфем, частей слов.

2. В системе обучающих орфографических работ наиболее значимыми для опытно-экспериментального обучения в СМКШ считаем такие виды диктантов (см. предупредительный, зрительный, подготовленный, свободный диктант, письмо по памяти), которые позволяют предупреждать орфографические ошибки, сводя их к минимуму, что особенно актуально для слабоуспевающих учащихся. Проведение подготовленных и свободных диктантов эффективно способствует комплексному развитию правописно-речевых навыков, что тоже очень важно для сельских школьников. Зрительная и слуховая подготовка к диктантам на основе недеформированных текстов

позволяет широко использовать визуально-графические и слуховые приёмы запоминания правописного облика слов.

3. Комплексному развитию правописных и мыслительных навыков сельских школьников способствуют диктанты опознавательного и классификационного характера – выборочный, распределительный, выборочно-распределительный, а также распределительное, выборочное и выборочно-распределительное письмо.

4. Для эффективного формирования орфографических навыков большое значение имеет не только выбор орфографических заданий и упражнений, но и характер ДМ. При обучении орфографии сельских школьников целесообразно использовать нормативно-концентрированный и облегчённый ДМ, небольшой по объёму и с меньшим индексом психологической трудности. Особую значимость в малочисленных сельских классах приобретает недеформированный ДМ и способы обозначения в нём орфограмм, морфем, буквосочетаний. В работе с сельскими классами повышенного индивидуального внимания возрастает роль морфемного, буквосочетательного и синтаксического способов деформации ДМ, позволяющих усилить воздействие зрительной и слуховой памяти при формировании правописных навыков. В нашем опытно-экспериментальном обучении мы уделили большое внимание также тематике и содержанию ДМ.

5. Введение в систему орфографической подготовки сельских школьников упражнений логопедической направленности обусловлена наличием в их работах большого количества специфических ошибочных написаний в сильной позиции, свидетельствующих о симптомах дисграфии разного вида. В практику нашего опытно-экспериментального обучения мы включили упражнения на различение слов-паронимов, осложнённое списывание текстов с пропусками «проблемных» для конкретного ученика букв; осложнённое списывание деформированных текстов смешанного характера (с пропуском орфограмм, букв, буквосочетаний, морфем); составление текстов, насыщенных «проблемными» буквами; игровые упражнения с актуализацией

буквенного состава слова. Вводя логопедический компонент в систему орфографической подготовки учащихся, упражнения логопедической направленности следует органично вписывать в программный материал, чтобы они не препятствовали логике процесса обучения русскому языку.

6. С целью коррекции почерка и улучшения техники письма важно использовать виды и формы работ, актуальные для методики обучения письму в начальной школе (прописывание букв и буквосочетаний, минутки и уроки чистописания), применять различные средства мотивации и активизировать внеклассную работу.

7. Осуществление дифференцированного подхода целесообразно на основе сочетания количественных показателей языковых и речевых знаний и умений школьников и качественных их психологических характеристик.

8. Фактором, существенно оптимизирующим процесс обучения орфографии, является оснащение кабинета техническими средствами; компьютер, принтер, ксерокс, сканер, проектор, видеоэкран позволяют дополнить учебник недостающими видами работ и новым дидактическим материалом, учитывая проблемы каждого конкретного класса и ученика; помогают легко тиражировать материал и делать его более наглядным; своевременно и быстро переходить от одного вида работы к другому.

**ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ОРФОГРАФИИ В 5–7 КЛАССАХ БРАГИНСКОЙ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ № 11
КУРАГИНСКОГО РАЙОНА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

В данной главе отражены содержание и результат опытно-экспериментальной работы, обусловленной тремя линиями оптимизации обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ.

В параграфе 3.1 представлены результаты расширенной диагностики и констатирующих срезов, показывающие уровень развития правописных навыков сельских школьников 5–6 классов и отдельных аспектов их речевой деятельности, а также степень мотивации к изучению предмета.

В параграфе 3.2 нами обосновывается выбор УМК для нашего опытно-экспериментального обучения.

Планирование опытной работы, поэтапно осуществляемой в рамках 3-х линий оптимизации, представлено нами в параграфе 3.3.

Параграф 3.4 посвящён описанию основного содержания и реализации программы опытного обучения.

В параграфе 3.5 на основе количественных и качественных параметров и характеристик доказываем эффективность проведённой нами работы.

Опытно-экспериментальная работа по оптимизации обучения орфографии проводилась в 5–7 классах на базе МБОУ «Брагинская СОШ № 11» Курагинского района Красноярского края с 2011 по 2015 год. Циклограмму работы с учащимися в указанный период в наиболее общем виде представим в таблице 3.1.

Таблица 3.1.

Три линии оптимизации обучения орфографии в Брагинской СОШ

Линии оптимизации	2011—2012 уч. год	2012—2013 уч. год	2013—2014 уч. год	2014—2015 уч. год
Класс 1-й	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс

линии				
Класс 2-й линии		5 класс	6 класс	7 класс
Класс 3-й линии			5 класс	6 класс

Общее количество учащихся в школе составляло 99–101 человек. В рассматриваемый период времени школа не была полностью укомплектована педагогами и узкими специалистами: уроки истории и обществознания вели учителя-словесники, отсутствовал логопед. В школе был создан специальный коррекционный класс, в котором разновозрастные ученики (с 5 по 9 класс) обучались по специальным адаптированным программам для детей со слабой и умеренной степенью умственной отсталости. Основные предметы в коррекционном классе (письмо, чтение, математика) проводились учителем-дефектологом, остальные – учителями-предметниками. К 2011–2012 уч. г. в кабинете информатики было 4 работающих компьютера. Позднее усилиями общественности, педагогов и администрации школы 3 кабинета из 16 (2 кабинета начальных классов и один кабинет русского языка) были комплексно оснащены компьютерами, мультимедийными проекторами, экранами, принтерами и сканерами.

3.1. Расширенная диагностика уровня развития знаний, умений и навыков по орфографии учащихся 5–6 классов и их речевой деятельности, включая темп чтения и письма

С целью выявления уровня развития правописных умений и навыков учащихся 5-х классов и отдельных аспектов их речевой деятельности, в начале учебного года нами была проведена расширенная диагностика, включающая срезовые диктанты, проверку техники чтения и письма, анализ рабочих тетрадей учащихся по русскому языку и по другим предметам, анализ психолого-педагогической документации (портфолио, характеристик учащихся и др.), анкетирования, бесед, наблюдений. В начале 6 класса в классе 2-й

линии была проведена диагностика, выявляющая уровень развития правописно-речевых навыков на основе свободных диктантов, в классе 3-й линии – диагностика, определяющая уровень развития логического мышления при решении орфографических задач.

Текст диагностирующего диктанта в 5 классе

Волга

На опушке молодого леса есть пруд. Из него бьёт подземный ключ. Это в болотах и вязких трясинах рождается Волга. Отсюда она направляется в далёкий путь. Наши поэты и художники прославляют красоту нашей родной реки в удивительных сказках, песнях, картинах.

Низкий берег покрыт зелёным ковром лугов и кустарниками. На лугу пестреют цветочки. Их сладкий запах разливается в мягком воздухе. Полной грудью вдыхаешь аромат лугов.

Откос на берегу Волги очень красив. Местные жители любят проводить здесь выходные дни. Они любят окрестностями, ловят рыбу, купаются. (81 слово) (По Н. Ф. Ефимовой).

Итоги срезового диктанта, анализа портфолио и характеристик учащихся, проверки техники чтения и письма в 5 классе 2011–2012 года (класс 1-й линии) см. в таблице 3.2.

Таблица 3.2.

Итоги входной диагностики в 5 классе 2011–2012 уч. года

Имя ученика	Итоговая оценка по рус. языку за нач. шк.	Уровень мотивации к изучению предмета	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма (слов в минуту)	Результаты диагностирующего диктанта в начале уч. года	
					Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ошибок логопедич. хар-ра
Вячеслав Б.	3	низкий	58	10	11	3
Андрей В.	4	средний	72	11	8	1
Александр Г.	4	средний	91	13	4	-
Максим Д.	4	средний	89	12	5	-
Василий Д.	3	низкий	85	12	6	-
Александр К.	3	низкий	62	12	9	2
Алина М.	3	низкий	87	13	9	-
Юлия П.	3	низкий	85	12	9	2

Крестина П.	3	низкий	72	13	8	-
Дмитрий Ш.	4	средний	93	13	4	-
Средний показатель	3,4	Ниже среднего	79,4	12,1	7,3	0,8
Ср. показатель соотношения ошибок и кол-ва слов					11	101

Анализ рабочих тетрадей данного класса по русскому языку и другим предметам показал обилие у большинства учеников орфографических ошибок, ошибок логопедического характера (пропуск, перестановка, замена, добавление букв и слогов) у трёх учащихся (Славы Б., Саши К., Юли П.), неправильное соединение буквосочетаний *СЯ, РЯ, МЯ, МЛ, КЛ* и других у 6 учащихся (Славы Б., Андрея В., Максима Д., Саши К., Алины М., Юли П.), множество неправильных переносов, а также пунктуационных, грамматических и речевых ошибок в большинстве работ. Методом сплошной выборки орфографических ошибок, их анализа и сравнения удалось установить, что подавляющее большинство ошибок на правописание гласных и согласных в слабых позициях составляют ошибки «гиперкоррекции» (например, «*остоновка*», «*слышет*», «*роскаты*», «*приехоть*», «*под сводоми*»; «*чудкий*» и т. п.). В результате наблюдений было выявлено, что учащиеся при получении проверенных тетрадей практически не обращают внимания на исправленные ошибки, не анализируют их, ограничиваясь восприятием оценки, иногда их комментированием. Анализ бесед и проведённых анкет показал, что самым нелюбимым уроком или этапом урока для учащихся данного класса является работа над ошибками, которую они охарактеризовали как «скучную» и «ненужную», приведя следующие аргументы: «всё равно ведь оценка поставлена», «зачем просматривать ошибки, если и так двойка», «я всё равно потом забываю про исправления и пишу неправильно», «мне без толку анализировать ошибки, у меня рука сама их делает», «не люблю смотреть на то, что раньше писал» и др. Учащиеся данного класса отдавали

предпочтение письменным и самостоятельным формам работы на уроках русского языка, у них наблюдалось отсутствие сформированности навыков групповой работы. Обилие ошибочных написаний учащихся как в сильной, так и в слабой позиции могло быть вызвано низким уровнем рецептивных навыков, выраженных в том числе в низком темпе чтения (у большинства детей этого класса он составил менее 90 слов в минуту), и довольно высоким темпом письма (в среднем 12 слов в минуту), свидетельствующем в некоторых случаях об его излишней поспешности и механизации, о неумении и нежелании в процессе письма решать орфографические задачи.

Итоги срезового диктанта, анализа портфолио и характеристик учащихся, проверки техники чтения и письма в 5 классе 2012–2013 года (класс 2-й линии) см. в таблице 3.3.

Таблица 3.3.

Итоги входной диагностики в 5 классе 2012–2013 уч. года

Имя ученика	Итоговая оценка по рус. языку за нач. школу	Уровень мотивации к изучению предмета	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма (слов в минуту)	Результаты диагностического диктанта в начале уч. года	
					Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Алёна А.	4	высокий	112	14	4	-
Ангелина Ш.	4	высокий	109	14	3	-
Елисовета Р.	4	высокий	109	15	2	1
Екатерина С.	3	средний	101	14	8	1
Андрей А.	3	средний	73	12	7	-
Александр М.	3	средний	87	13	11	-
Михаил Г.	3	низкий	54	10	11	2
Средний показатель	3,4	средний	92	13,1	6,5	0,6

Ср. показатель соотношения ошибок и кол-ва слов					12,3	141,7
-------------------------------------------------	--	--	--	--	------	-------

Анализ рабочих тетрадей учащихся данного класса по русскому языку и другим предметам показал обилие орфографических ошибок, неправильных переносов, пунктуационных, грамматических и речевых ошибок в работах Кати С., Андрея А., Саши М., Миши Г. Обилие ошибочных написаний в сильной позиции наблюдалось в работах Лизы Р., Кати С., Миши Г. Методом сплошной выборки орфографических ошибок, их анализа и сравнения удалось установить, что большую часть ошибок, допущенных учащимися на правописание гласных и согласных в слабых позициях, составляют ошибки «гиперкоррекции» (например, «*климот*», «*напровлялись*», «*улеца*»; «*благоговедь*», «*мольберд*», «*фотоаппарад*» и др.). У большинства учащихся данного класса наблюдался неряшливый, неотчётливый почерк, несформированность навыков графического выделения орфограмм и условий их выбора; у Миши Г. наблюдалось недописывание или написание лишних элементов букв. Рабочие тетради учеников данного класса отличались не очень опрятным видом, неаккуратным ведением записей с множеством исправлений, зачёркиваний, пропуском лишних строчек и т. п. Большое количество ошибочных написаний и исправлений в работах детей, неаккуратное ведение записей отчасти могло быть обусловлено наличием у них высокого темпа письма – 13 слов в минуту.

Учащиеся данного класса предпочитали устные формы работы на уроках русского языка, предполагавшие их непосредственное общение между собой. Наблюдения за поведением учащихся и анализ их сочинений показал, что они воспринимают информацию преимущественно с опорой на слуховые образы, для них характерно употребление слов, связанных со слуховой модальностью («*послышались*», «*плещется*», «*гремит*», «*гудит*», «*договорились*», «*запомни мои слова*», «*моё слово твёрдо*» и др.). Устная речь учеников данного класса отличалась богатством интонации и отчётливой дикцией (за исключением

Миши Г.). Отчасти это могло быть обусловлено тем стилем обучения и развития, который стихийно сформировался у них в начальной школе: дети постоянно на утренниках пели и читали стихи. Перечисленные факторы позволили нам говорить о ведущей аудиальной (зрительно-слуховой) сенсорной модальности у детей данного класса и о возможности использовать преимущества данного ведущего канала при первичном закреплении орфографических правил.

Диагностика комплексной правописно-речевой подготовки учащихся данного класса, проведённая в начале следующего, 2013–2014 уч. г. на основе свободного диктанта (см. текст диагностирующего диктанта в Приложении 1), показала наличие затруднений в написании диктантов данного вида, выразившихся в обилии речевых, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок, а также ошибок логопедической направленности (см. результаты свободного диктанта в таблице 3.4.).

Таблица 3.4.

Результаты диагностирующего свободного диктанта в 6 классе 2013–2014 уч. года

Имя ученика	Кол-во слов в диктанте	Кол-во речевых и грамматич. ошибок	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во пунктуац. ошибок	Кол-во опп. хар-ра логопедич.	Оценка за диктант
Алёна А.	106	6	6	5	-	3/3
Ангелина Ш.	108	5	6	4	-	3/3
Елисовета Р.	107	6	6	5	2	3/3
Екатерина С.	103	9	9	6	1	2/2
Андрей А.	85	8	11	7	-	2/2
Александр М.	99	11	12	9	-	2/2
Михаил Г.	63	9	12	9	4	2/2
Виктория М.	101	10	11	9	2	2/2
Средний показатель		8	9,1	6,7	1,1	2,3/2,3

Ср. показатель соотношения кол-ва слов и кол-ва ош.		12	10	14,2	85,7	
-----------------------------------------------------	--	----	----	------	------	--

Среди основных недостатков свободных диктантов учащихся необходимо отметить значительно меньший, по сравнению с исходным, объём текста, пропуск значимых частей и внимание к отдельным деталям, неумение разбивать сложные предложения на простые, в результате чего отдельные длинные предложения учащиеся просто не дописывали до конца и переходили к следующему. Средний показатель соотношения количества ошибок и количества слов при написании свободного диктанта был значительно ниже, чем при написании обычного, дословного, несмотря на предварительную подготовку к диктанту и на возможность учащихся в процессе письма выбирать лексику. В процессе написания свободного диктанта выявилось неумение многих учащихся видеть и пунктуационно оформлять границы предложений. Все перечисленные факторы продемонстрировали пробелы в правописно-речевой подготовке учащихся и заставили нас обратить внимание на данный вид работы, позволяющий эффективно готовить учащихся к написанию сжатого изложения на ОГЭ в 9 классе.

Итоги срезового диктанта, анализа портфолио и характеристик учащихся, проверки техники чтения и письма в 5 классе 2013–2014 уч. года (класс 3-й линии) даны в таблице 3.5.

Таблица 3.5.

Итоги входной диагностики в 5 классе 2013–2014 уч. года

Имя ученика	Итоговая оценка по рус. языку за нач. шк.	Уровень мотивации к изучению предмета	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма (слов в минуту)	Результаты диагностирующего диктанта в начале уч. года	
					Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ошибок логопедич. хар-ра
Екатерина И.	5	высокий	110	13	3	1

Ксения Ш.	5	высокий	92	13	4	2
Алина В.	4	средний	111	12,5	7	1
Илья Н.	4	средний	80	13,8	7	3
Валерия А.	3	низкий	79	13,8	7	3
Александр А.	3	низкий	79	12,8	8	4
Средний показатель	4	средний	91,8	13,1	6	2,3
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и ошибок.					13,5	37,7

Анализ рабочих тетрадей учащихся данного класса по русскому языку и другим предметам показал наряду с множеством орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок обилие ошибочных написаний в сильной позиции, которые могли свидетельствовать в одних случаях о несбалансированности темпа чтения и письма, о рассеянности, невнимательности учащихся, а в других случаях – о симптомах дисграфии разного вида (см. Приложение 3 и таблицу 3.6.). В результате анализа рабочих тетрадей класса 3-й линии выявлено множество неправильных переносов, неправильных соединений букв, недописывание элементов букв. Среди ошибочных написаний гласных и согласных в слабой позиции преобладали ошибки «гиперкоррекции» («поистене», «ветрина», «ленейка», «скореднечает», «скрибка» и др.). Учащиеся данного класса отличались неуверенностью, замкнутостью, отсутствием эмоциональности, речевой закомплексованностью, повышенным уровнем тревожности.

Таблица 3.6.

**Таблица примеров ошибочных написаний (в сильной позиции)
учащихся 5 класса 2013–2014 уч. года**

Имя ученика	Ошибочные написания в сильной позиции, графические недочёты
Ксения Ш.	Единичные случаи неправильного соединения букв. <i>Колостями</i> (<i>костями</i>), <i>одииндцатое</i> (<i>одинадцатое</i>), <i>перодавать</i> (<i>преподавать</i>), <i>зазединить</i> (<i>разъединить</i>)
Алина В.	<i>Звиковое</i> (<i>звуковое</i>), <i>слдкий</i> (<i>сладкий</i>), <i>спити</i> (<i>спиши</i>), <i>несстчастнй</i> (<i>несчастнй</i>), <i>в сухи</i> (<i>в сухие</i>), <i>загоры</i> (<i>за горы</i>)

Илья Н.	<i>Утырнадцатое (Четырнадцатое), Уем (Чем), малчик (мальчик), погулят (погулять), они очутится (очутятся), диваться (дивоваться), шефствать (шефствовать), участтвовать (участвовать), задачки (задачи), семлый (смелый), работные (радостные), девятнабцатое (девятнадцатое), летня гроза (летняя гроза)</i>
Александр А.	В устной речи — дефект произношения свистящих и шипящих звуков. Случаи неправильного соединения букв, уменьшения размеров букв к концу слова. <i>Освешение (освещение), окращены (окрашены), хирный (жирный), щипальце (щупальце), писмо (письмо), дальный (дальний), мишкой (мышкой), добыват (добывать), глотать (глотать), утись (учись), декорачия (декорация), члучай (случай), кадаца (кидаться), убыгать (убегать), простились (простились), гингантский (гигантский), благоухат (благоухает), сахарны (сахарный), гатвить (готовить), осень раня (ранняя), пучок (паучок), скоровида (сковорода), пополю, по обедать, дни тих, селнечная (дни тихие, солнечные).</i>
Валерия А.	<i>Паичок (паучок), на лыхах (на лыжах), пятоко (пятого), бодбросила (подбросила), несколько (несколько), выд (вид), тридць (тридцать), звёзачка (звёздочка), серьёзны папа (серьёзный), в белом ине (инее), забросаны (разбросаны), пополю (по полю), туму (тому), ноготак (ноготок).</i>

Анализ тестов, контрольных работ и упражнений в конце 5 класса и в начале 6 класса позволил установить несформированность у большинства учащихся умений находить и квалифицировать орфограммы в недеформированном ДМ, а также навыков группировки и распределения слов с изученными орфограммами, что заставило нас усилить логическую составляющую орфографических упражнений. Наблюдения показали, что на решение тестового задания с выбором ответа учащиеся тратили минимум времени и часто машинально, не думая, обводили какой-либо вариант ответа. Результаты диагностирующего теста см. в таблице 3.7.

Таблица 3.7.

Итоги диагностирующей контрольной работы (теста) в 6 классе 2014–2015 уч. года

Имя ученика	Кол-во правильно выполненных заданий	Кол-во неверно выполненных заданий	Оценка
Екатерина И.	18	4 (А5, А7, В3)	4
Ксения Ш.	17	5 (А3, А5, А7, В3)	4
Алина В.	14	8 (А2, А3, А5, А6, А7, А8, В3)	3
Илья Н.	15	7 (А3, А4, А6, А7, А8, В3)	3

Валерия А.	9	13 (А1, А2, А4, А7, А8, А10, В3)	2
Александр А.	10	12 (А1, А2, А3, А8, А10, В3)	2

Анализ результатов тестирования показал, что наибольшие затруднения у школьников вызвало задание В3 на обнаружение орфограмм в недеформированном тексте и подбор собственных примеров.

Таким образом, расширенная диагностика умений и навыков учащихся 5–6 классов нашей школы выявила ряд пробелов в развитии правописных, речевых и мыслительных навыков школьников, на основе которых и была выработана концепция нашего опытно-экспериментального обучения, включающая также анализ и выбор наиболее оптимального для сельских школьников учебно-методического комплекса (далее УМК).

3.2. Лингвистический и методический аспекты обучения орфографии в УМК для 5–7 классов общеобразовательных школ и выбор учебников для сельских школьников

С целью выбора УМК для опытно-экспериментального обучения нами проведён анализ основных действующих школьных учебников русского языка для 5–7 классов УМК-1, 2, 3 [Баранов, Ладыженская, Тростенцова 2009, 2010, 2011; Разумовская 2010, 2012; Бунеев 2007, 2008, 2009]. Каждый из указанных УМК следует традиционной практике рассредоточенного ознакомления с орфографией при изучении фонетики, морфемики, словообразования и морфологии. В большинстве случаев в учебниках для 5 класса используется индуктивный метод подачи нового материала – от анализа примеров к обобщению и правилам, а в учебниках для 6 и 7 класса – индуктивно-дедуктивный и дедуктивный методы.

Изучение орфографии в рассматриваемых учебниках начинается с ознакомления пятиклассников с основными орфографическими понятиями: «орфограмма», «опознавательные признаки орфограмм», «орфографический словарь» и некоторыми другими. В каждом из названных УМК даётся своё

толкование понятия «орфограмма»: «написание в словах по орфографическим правилам или по традиции» [Ладыженская 2010: 13]; «выбор букв для передачи определённого звука» [Разумовская 2012: 25]; «написание (буква, пробел и др.)» [Бунеев 2007: 21]. Сразу отметим, что, на наш взгляд, более научное толкование понятия «орфограмма» представлено в учебнике УМК-1 (Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и соавторов). Далее следует знакомство учащихся с понятием «опознавательные признаки орфограмм». В учебнике Т.А. Ладыженской и др. для 5 класса на стр. 13 перечисляются «приметы», или «опознавательные признаки орфограмм» (гласные без ударения, шипящие и *ц*, стечение согласных, конец слова), а более подробный их перечень оформлен в виде таблицы и представлен в «Приложении» к учебнику для 6 и 7 класса.

В учебнике Р. Н. Бунеева и др. опознавательные признаки орфограмм также определяются как особые приметы, по которым можно найти орфограмму, и отражаются практически в каждом орфографическом правиле. В качестве опознавательных признаков орфограмм авторы УМК-1 и УМК-3 рассматривают: безударное положение гласной буквы, конец слова, стечение согласных, мягкие согласные на конце слова и в стечении согласных, звук [й] после согласных и перед гласными, шипящие и *ц* перед гласными, [ца] на конце глаголов, имя собственное, начало предложения, наличие предлогов, наличие *не* и *ни*, наличие сложных слов, наличие приставки *ко-* и суффиксов *-то*, *-либо*, *-нибудь*, конец строки (чёрточка при переносе), наличие *н* в конце слова. По мнению авторов учебников, понятия «орфограмма» и «опознавательные признаки орфограмм» «развивают у детей способность замечать места в словах и между словами, в написании которых можно ошибиться, на слух и в письменном виде» [Бунеева 2006: 17]. Помимо понятия «опознавательные признаки орфограмм», присутствует понятие «условие выбора орфограммы», которое определяется как «особенности слов, которые помогают определить, что следует писать в том или ином случае» [Бунеев 2007: 29]. В двух других анализируемых УМК определение данного понятия отсутствует, но при этом содержится графическое обозначение условий

выбора орфограмм в образцах записи: двойное подчёркивание буквы, стоящей впереди или позади орфограммы, выделение корня, суффикса, приставки и др.

В учебнике М. М. Разумовской и др. понятия «орфограмма» и «опознавательные признаки орфограмм» выступают как синонимы: «Когда имеется выбор букв для передачи определённого звука, то мы имеем дело с орфограммой: *ветерок, луг, местный*. Обычно это безударный гласный в разных частях слова или согласный в конце слова, а также при стечении согласных» [Разумовская 2012: 25].

Перечень типов орфограмм наиболее конкретизирован в учебнике Р. Н. Бунеева. Данный перечень включает 9 типов орфограмм: гласные буквы, согласные буквы, буквы *ъ* и *ь* разделительные, *ь* неразделительный, большие буквы, слитные написания (контакт), отдельные написания (пробел), дефис, чёрточка (при переносе). В учебнике М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. «*ъ* и *ь*», «написание слитное и отдельное (пробел)» рассматриваются как один тип орфограмм (небуквенных).

Авторы анализируемых УМК используют разные способы обозначения орфограмм в орфографически деформированном ДМ. В УМК-1 и УМК-2 используются пробельно-отточный («ст.ял»), пробельно-вопросный – «реч(?)», скобочный – «(с)права», скобочно-перечислительный – «ра(з,с)цвет» способы, реже — способ буквенной дроби; авторы УМК-3 предпочитают скобочно-перечислительный и пробельно-подчёркнутый способ («дв_жение»); последний способ деформации ДМ не создает нагромождения графических знаков и воспринимается лучше.

Наиболее чёткая систематизация орфографических правил произведена в учебнике М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и соавторов. Каждая орфограмма, изучаемая в 5–7 классах, пронумерована; перечень орфограмм, изученных в том или ином классе, размещён на форзаце учебника, что удобно для повторения изученных правил и их систематизации. Наличие специальных разделов для повторения пройденного материала также способствует организации качественного усвоения и систематизации изученного. В УМК-2

параграфы для повторение изученного (вопросы для зачёта) даются в конце учебника, а после изучения темы организуется своеобразная рефлексия изученного: учащимся самим предлагается сформулировать и записать ключевые слова и фразы пройденной темы.

Анализ трех УМК с точки зрения содержания и распределения программного материала показывает, что наиболее сложным и насыщенным орфографическими правилами является учебник для 5 класса Р. Н. Бунеева и соавторов. В программу учебного курса русского языка этого класса авторы УМК-3 включают изучение таких орфографических правил, как «Буквы *ы, и* после приставок», «Буквы *е, и* в приставках *пре-, при-*», правописание сложных и сложносокращённых слов, правописание неопределённых местоимений-существительных, правописание отрицательных местоимений-существительных, которые по программе М. Т. Баранова и др. изучаются в 6 классе. Программа Р. Н. Бунеева и др. изучение причастия и связанных с ним орфографических тем включает в курс русского языка для 6 класса, а не 7-го, в отличие от программы М. Т. Баранова и др.

Особого внимания в анализируемых УМК заслуживает формулировка правил. На наш взгляд, наиболее приемлемыми для слабоуспевающих учащихся являются формулировки, представленные в учебниках М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. Сравним: формулировка правила написания *з* и *с* на конце приставок без примеров в УМК-1 составляет 14 слов, в УМК-2 – 51 слово + перечень приставок и букв, в УМК-3 – 26 слов. В учебнике М.М. Разумовской и др. для 5 класса описание способа проверки безударного гласного в корне заменено тремя конкретными примерами такой проверки: «Чтобы не ошибаться в написании слов с безударными гласными в корне, надо данное слово объяснять через однокоренное следующим образом. *Кто такой м..ряк?* – *Это человек, служащий во флоте, на море: моряк. Что такое л..нейка?* – *Инструмент для проведения ровных линий: линейка. Что значит обл..гчить?* – *Сделать легче: облегчить*» [Разумовская 2012: 27]. Намерения авторов вполне понятны: они стремились к тому, чтобы проверка безударных

гласных в корне осуществлялась не случайным подбором однокоренных слов, а была бы осмысленной, по типу «скажи иначе». В учебниках Р. Н. Бунеева и др. обязательным сопутствующим элементом орфографического правила является перечень опознавательных признаков орфограмм, за исключением правила на правописание *ы-и* после приставок, изучаемого в 5 классе. Очевидно, опознавательным признаком орфограммы в данном случае должно быть наличие букв *ы-и* после приставок на согласную. Для графического выделения орфографических правил авторы УМК-1 и УМК-3 используют рамочно-цветовой способ, авторы УМК-2 – только цветовой, что визуально воспринимается труднее.

Работа по восприятию и изучению правил в рассматриваемых учебниках организуется в соответствии с дидактическими принципами, реализуемыми авторами при написании программы. В учебниках комплекса № 3 на этапе введения знаний используется технология проблемно-диалогического обучения, позволяющая организовать исследовательскую работу учащихся на уроке и самостоятельное открытие знаний. В рамках данной технологии восприятию и изучению орфографического правила предшествует выполнение упражнений, содержащих проблемно-развивающий, «подводящий» к правилу диалог. В учебниках комплекса № 2 основному теоретическому материалу сопутствует дополнительный («Возьмите на заметку!», «Понаблюдайте!»), а формулировке правила может предшествовать ряд заданий и упражнений пропедевтического характера, необходимым условием быстрого и качественного выполнения которых являются развитые навыки чтения учащихся. Большой объём теоретического материала в УМК-2, наличие заданий «Учимся читать и понимать лингвистический текст», «Учимся говорить на лингвистическую тему» позволяет более качественно готовить учащихся к написанию сочинений лингвистического характера. С этой точки зрения учебники УМК-2 и УМК-3 отличаются большей коммуникативной направленностью, позволяющей развивать навыки связной диалогической и монологической речи. В учебном комплексе № 1 наблюдения над языковыми

фактами представлены в более сжатой, лаконичной форме и напечатаны более мелким шрифтом. Чувствуется, что авторы УМК-1 оставляют за учителем право самому выбирать методы и приёмы подачи нового материала.

Анализ упражнений УМК-1, 2, 3 с точки зрения учебной трудности языковых примеров позволил нам установить, что наиболее сложный дидактический материал представлен в учебниках М. М. Разумовской. В систему заданий учебников УМК-2 под специальным значком включены упражнения повышенной трудности. Например, выполнение упражнения № 91 в 5 классе предполагает усвоение значения и правописания таких слов иноязычного происхождения, как *адъютант, объект, субъект, объективный, инъекция* и др. В двух других анализируемых учебниках авторами не предусматривается дифференциация ДМ по степени учебной трудности. В систему упражнений УМК-2 и УМК-3 включено большое количество упражнений на основе связанных атрибутированных текстов, успешное выполнение которых во многом зависит от техники чтения учащихся. В свою очередь, в УМК-1 представлено больше нетекстового (словного, словосочетательного, фразового) ДМ, позволяющего усилить его учебную трудность и концентрированность. Уровень правописной деформации и концентрированности ДМ во всех рассматриваемых УМК нами определён как средний, что не всегда является приемлемым для работы со слабоуспевающими школьниками. В УМК-2 при повторении изученного в начальной школе последовательно соблюдается принцип постепенного усложнения ДМ по характеру его деформации: 1-е орфографически деформированное упражнение (упр. 58) встречается на странице 27; до этого все задания в упражнениях построены на неосложнённом списывании и имеют целью найти слова с указанными орфограммами, а не восстановить деформированный текст. Это даёт возможность в начале уч. года активизировать зрительную память учащихся, тренировать моторику. Далее при изучении орфографических тем в учебниках УМК-2 и УМК-3 первичное закрепление изученного правила осуществляется на недеформированном

материале. В учебниках УМК-1 данный принцип не всегда соблюдается; в § 82 «Буквы з и с на конце приставок» (с. 175–177) содержится 10 упражнений (упр. 423–432), и только одно (упр. 425) подразумевает работу с правильными примерами, выписываемыми из орфографического словаря.

В УМК-2 и УМК-3 часть заданий к упражнениям размещаются до языковых или речевых примеров, а часть – после; в УМК-1 все задания к упражнению даются вначале. Авторы УМК-2 ориентируют учащихся на вдумчивое, выразительное чтение текстов про себя и вслух с соблюдением пауз и логических ударений; авторы УМК-3 больше стремятся к выработке у школьников рецептивных навыков, то есть нацеливают учащихся на запоминание элементов содержания и развивают умение составлять различные виды планов к тексту. В приложение к учебнику для 5 класса УМК-3 наряду с другими входит памятка «Как читать учебно-научный текст изучающим чтением». К сожалению, в УМК-1 развитию навыков чтения не уделяется столь пристального внимания.

Анализируемые учебники различаются и с точки зрения тематики дидактического материала. В учебниках УМК-2 для 5 класса основу ДМ составляют атрибутированные тексты из произведений о природе (животных, птицах, растениях) таких известных авторов, как А. Куприн, И. Соколов-Микитов, Д. Мамин-Сибиряк, М. Пришвин, Б. Житков, С. Баруздин, Г. Скребицкий, В. Солоухин, Г. Снегирёв и др. Тексты на бытовые темы из жизни детей взяты из произведений А. Гайдара, Л. Чуковской, Ю. Казакова, Ю. Яковлева и др. Имеются стихи А. С. Пушкина, А. Плещеева, И. Бунина, С. Есенина, А. Блока, Н. Рыленкова, Л. Ошанина и др. поэтов-классиков. В качестве фразово-предложенческого дидактического материала используются также прибаутки, загадки, народные приметы, пословицы.

В УМК-3 тексты связаны с русской классической и современной литературой. Наряду с художественными текстами используются лингвистические научно-популярные тексты, в т.ч. из «Энциклопедического словаря юного филолога». Система ДМ в УМК-3 нацелена, в первую очередь,

на формирование культуроведческой компетенции, осмысление тесной связи русского языка с историей, духовной культурой, менталитетом русского народа. Авторы УМК-1 при разработке упражнений также широко использовали тексты художественных произведений и стихи русских поэтов на тему природы, пословицы, поговорки, загадки. При этом в содержании как текстового, так и нетекстового ДМ УМК-1 более явно прослеживается тематика, близкая сельским школьникам и отражающая их быт (уборка урожая на поле, в огороде, на пришкольном участке; сенокос; развлечения деревенских детей), подчёркивается ценность физического труда, работы с землёй (см., например, упр. 54, 216, 465, 462, 526 в учебнике для 6 класса). В языковом материале УМК-1 заложен огромный воспитательный потенциал; на его основе авторы учебников стремились показать красоту и мощь родной страны, величие подвига советских солдат в годы войны и т. д. Данный подход к отбору ДМ последовательно реализуется в учебниках для 6 и 7 классов.

Проанализировав тематику ДМ в УМК-1, 2, 3, мы пришли к выводу, что по многим параметрам наиболее подходящими для сельских школьников будут учебники УМК-1, предлагающие и свою линию диктантов. Дидактический материал учебников для 5, 6, 7 класса УМК-1 содержит ряд упражнений, предназначенных для проведения подготовленных диктантов. К сожалению, подготовка к ним, за исключением двух упражнений (упр. 250 в 5 классе и упр. 16 в 7-м), осуществляется на орфографически деформированном материале, что препятствует целостному восприятию правильного графического облика слова. Система заданий учебников УМК-1 для 6 и 7 классов содержит ряд упражнений, предназначенных для написания свободных диктантов: 3 упражнения в 6 классе, 8 в 7-м. С нашей точки зрения, такого количества свободных диктантов для 6 класса явно недостаточно. УМК-2 предлагает учащимся серию взаимодиктантов на основе упражнений ЗСП (упражнений, раскрывающих значение, строение, правописание слов), словарных диктантов, а также серию самодиктантов на основе мультимедийного приложения к учебнику с последующей самопроверкой по тексту. УМК-3 последовательно

проводит линию свободных диктантов (их 9 в 5-м классе, 11 в 6-м, 16 в 7-м), объяснительных, выборочных, подготовленных, предупредительных, творческих диктантов («с продолжением»), а также самодиктантов. Под «объяснительным диктантом» авторами УМК-3 подразумевается как самостоятельное списывание деформированного текста, так и объяснительный диктант в традиционном понимании; под «самодиктантом» понимается списывание – выписывание из художественных произведений слов с указанными орфограммами. Несомненным достоинством УМК-3 является то, что большинство диктантов проводится на орфографически недеформированном материале.

По-разному в анализируемых УМК организуется работа над словами с непроверяемым написанием (словарными словами). В УМК-1 и УМК-3 словарные слова вынесены в рамочки и размещены на полях учебника. Учителю предоставляется право самому выбрать приёмы работы с учащимися по усвоению их значения и правописания. Контроль по усвоению словарных слов в этих учебниках осуществляется в ходе выполнения упражнений. В УМК-2 предусмотрена специальная словарно-орфографическая работа (ЗСП) на основе этимологического и словообразовательного анализа трудных для правописания слов, составной частью которой является и работа со словарными словами; в качестве контрольного задания по усвоению их правописания учащимся предлагается провести взаимодиктант. Все учебники 5–7 класса УМК-1, 2, 3 снабжены орфографическим словариком (школьным словарно-орфографическим минимумом), размещённым в приложениях к учебникам; в каждом учебнике есть упражнения, направленные на отработку умений учащихся пользоваться орфографическими словарями.

Несмотря на богатство лингвистической и методической базы, а также разнообразие видов упражнений, представленных в учебниках УМК-1, 2, 3, в них явно недостаточно наглядных схем, рисунков, игровых, проблемно-развивающих, тестовых и др. заданий, не всегда чётко просматриваются возможности индивидуализации и дифференциации обучения, поскольку

учебник как основное дидактическое средство преследует несколько иные цели. В связи с этим учителю необходимо использовать другие пособия, содержащие тот материал, который по тем или иным причинам не может быть включён в учебник. Это могут быть сборники упражнений с ДМ, печатные рабочие тетради, школьные словари, справочные пособия, статьи из методических журналов и др.

Итак, проведя анализ учебников УМК-1, 2, 3 для 5–7 классов, мы остановили свой выбор на учебниках УМК-1. С нашей точки зрения, он наиболее подходит для специфических условий работы в СМКШ. Во-первых, программный материал в этом УМК построен с учётом принципов системности, научности и доступности для учащихся. Программа для 5 класса не перегружена грамматическими и орфографическими темами, теоретический материал излагается логично и последовательно, формулировка правил более короткая по сравнению с другими УМК. Программа предусматривает прочное усвоение знаний, для чего значительное место в ней отводится повторению изученного. Во-вторых, объём текстов, представленных в УМК-2 и УМК-3, не совсем подходит для школьников с низким темпом чтения про себя и вслух, поскольку учащиеся во время урока могут не освоить значительной части теоретического и практического материала. В-третьих, наиболее близкая сельским школьникам тематика ДМ представлена именно в УМК-1. В-четвёртых, авторы УМК-1 оставляют за учителем право сделать этап объяснения нового материала более разнообразным, не ограничиваясь теми вопросами и заданиями, которые есть в учебнике. Главным минусом УМК-1 является, с нашей точки зрения, излишняя орфографическая деформация текстов и недостаточное внимание к развитию навыков чтения, но поскольку мы изначально планировали разработку и введение дополнительного ДМ, это не явилось для нас серьёзным препятствием в выборе УМК. К тому же в условиях работы с малочисленными классами тиражирование и раздача дополнительного ДМ не составляет особого труда, особенно при наличии в распоряжении учителя мультимедийного экрана, а

также принтера и сканера. В качестве дополнительных средств обучения орфографии в 5–7 классах мы выбрали «Орфографический словарь» Д.Н. Ушакова и С. Е. Крючкова (2006 г.), «Школьный орфографический словарь русского языка» М. Т. Баранова (1999 г.), «Грамматико-орфографический словарь русского языка» А. И. Текучёва и Б. Т. Панова (1976).

3.3. Планирование опытно-экспериментального обучения орфографии в 5–7 классах сельской школы с малой наполняемостью

Проведение опытно-экспериментального обучения потребовало от нас уточнения и детализации рабочей программы в разделе «Календарно-тематическое планирование», где было необходимо ввести дополнительные колонки, отражающие стратегию опытно-экспериментального обучения в каждом конкретном классе. В настоящее время варианты календарно-тематического планирования, как и разделы рабочей программы, устанавливаются и регламентируются администрацией школы, поэтому в каждой школе в соответствии с положением о рабочей программе принят свой вариант планирования, в который учитель обычно не вправе вносить какие-либо изменения. Однако для личного пользования каждый учитель может ввести необходимые коррективы в рабочую программу, если это необходимо для более эффективной организации учебного процесса или для успешного осуществления индивидуализации и дифференциации обучения.

В 2011–2012 уч. году в Брагинской СОШ № 11 был принят следующий вариант календарно-тематического планирования (см. таблицу 3.8.).

Таблица 3.8.

Фрагмент календарно-тематического планирования из рабочей программы по русскому языку для 5 класса

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Требования к уровню подготовки учащихся	Вид контроля	Дата
-------	----------------------------	-----------------------------------------	--------------	------

.....	Повторение изученного в начальной школе (21 ч. + 3 ч.)
5.	Орфограмма. Место орфограммы в словах	Знать понятия «орфограмма», «опознавательные признаки орфограмм»; уметь выполнять орфографический разбор слова, находить орфограммы по опознавательным признакам	Словарный диктант	08.09

Приведём варианты календарно-тематического планирования (см. таблицы 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13), отражающие основные направления опытно-экспериментальной работы по оптимизации обучения орфографии учащихся 5–7 классов Брагинской СОШ № 11.

Таблица 3.9.

**Фрагменты календарно-тематического планирования по русскому языку
для 5 класса 2011–2012 уч. года (класс 1-й линии)**

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Коррекционно-развивающая работ		Требования к уровню подготовки учащихся
		Орфогр. упражнения с опорой на зрительную, слуховую, моторную память	Личностно-ориентир. формы работы над ошибками	
4	Звуки и буквы. Произношение и правописание	«Минутка чистописания». Неосложнённое списывание с обозначением орфограмм	Инд. р-та над ош.	Знать понятие «транскрипция»; уметь находить в словах и графически обозначать орфограммы
5	Орфограмма	Подготовленный диктант «Белки» (с использованием приёма орфографического проговаривания)	Инд. р-та над ош.	Знать понятия «орфограмма» и «опознавательные признаки орфограмм»

6	Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова	Неосложнённое списывание. Использование приёма аналогии, кегль-шрифтового выделения и орфографического проговаривания при усвоении правописания полногласных блоков <i>ОРО-ОЛО</i>	Инд. р-та над ош	Знать о разных приёмах проверки безуд. гласной в корне; уметь графически обозначать орфограмму в слове, использовать различные приёмы проверки безуд. гласной в корне
27	Анализ контрольного диктанта по разделу «Повторение изученного в начальных классах». Работа над ошибками	Оформление таблицы-«запоминалки» на ватмане; использование приёма цветового выделения орфограмм	Групповая работа над ошибками	Знать теоретический материал по изученному разделу; уметь применять полученные знания на практике, исправлять допущенные ошибки
93	Корень слова	Работа с гнёздами однокоренных слов - <i>влек (-влеч); -слад (-слажд)</i> . Использование кегль-шрифтового приёма выделения морфем в ДМ, предназначенном для устного орфографического разбора и списывания Поморфемное письмо. Игра «Лишнее» слово»	Инд. р-та над ош.	Знать о корне как о значимой части слова, уметь находить корень в слове, подбирать родственные слова для проверки орфограммы
95	Суффикс. Суффиксы имён существительных	Игра «Кто больше?» (составить как можно больше слов по данной словообразовательной модели). Неосложнённое списывание с грамматическим заданием. Выборочное письмо	Инд. р-та над ош.	Знать о суффиксе как о значимой части слова, его роли в образовании новых слов, о значениях суффиксов имён существительных; уметь находить суффиксы в словах, определять их значения и правильно их писать

96	Буквы <i>А-О</i> в корнях <i>-РАСТ, -РАЩ, -РОС</i>	«Минутка чистописания». Игра «Составь слово». Поморфемное письмо. Распределительное письмо с использованием приёма орфографического проговаривания. Осложнённое списывание текста с пропуском морфем	Инд. р-та над ош.	Знать правило написания гласных в корнях с чередованием, уметь выбирать буквы <i>О-А</i> в корнях <i>-РАСТ, -РАЩ, -РОС</i>
113	Анализ контрольного диктанта по теме «Морфемика». Работа над ошибками	Выборочное письмо. Распределительное письмо. Использование приёма аналогии и кегль-шрифтового способа выделения орфограмм и частей слов при анализе допущенных ошибок	Коллективная работа над ошибками	Знать теоретический материал по изученной теме; уметь применять полученные знания на практике, исправлять допущенные ошибки
143	Правописание гласных в падежных окончаниях прилагательных	Письмо по памяти (загадка). Выборочное письмо. Конструирование	Инд. р-та над ош.	Знать правило правописания гласных в окончаниях имён прилагательных, уметь его применять
150	Закрепление и обобщение изученного по разделу «Имя прилагательное»	Зрительный диктант «Лисёнок». Конструирование. Составление слов по данной словообразовательной модели	Инд. р-та над ош.	Знать теоретический материал по изученному разделу, уметь применять его на практике
163	Правописание <i>-ТСЯ</i> и <i>-ТЬСЯ</i> в глаголах	Устный орфографический разбор на основе недеформированного ДМ с последующим списыванием предложений. Осложнённое списывание текста с пропуском буквосочетаний	Инд. р-та над ош.	Знать о разграничении инфинитива и формы 3-го лица; уметь писать <i>-ТСЯ</i> и <i>-ТЬСЯ</i> в глаголах
170	Буквы <i>Е-И</i> в корнях с чередованием	Подготовленный диктант «Пробуждение леса»	Инд. р-та над ош.	Знать условия выбора гласной в корнях с чередованием; уметь применять правило на практике

**Фрагменты календарно-тематического планирования по русскому языку
для 5 класса 2012–2013 уч. года (класс 2-й линии)**

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Требования к уровню подготовки учащихся	Использование доп. дидактич. материала по орфографии с опорой на ведущую сенсорную модальность уч-ся	Вид контроля
93	Корень слова	Знать о корне как о значимой части слова; уметь находить корень, подбирать родственные слова для проверки орфограммы	Предупредительный диктант. Игра «Составь слово». Поморфемное письмо с проговариванием	Устный опрос; предупредительный диктант
95	Суффикс. Суффиксы имён существительных	Знать о суффиксе как о значимой части слова, его роли в образовании новых слов, о значениях суффиксов имён существительных; уметь находить суффиксы в словах, определять их значения и правильно их писать	Комментированное письмо с орфографическим проговариванием и дополнительным заданием обозначить суффиксы в словах	Устный опрос; запись предложений и выполнение заданий к ним
96	Суффикс. Суффиксы имён прилагательных	Знать о суффиксах имён прилагательных и об их значении; уметь выделять суффиксы в словах и правильно их писать	Задание «Учитель». Подготовка к диктанту на основе взаимопроса учащихся	Подготовленный диктант
97	Приставка	Знать о роли приставки в образовании новых слов; уметь выделять приставку и определять её значение	Выборочное письмо с орфографическим проговариванием. Игра «Составь слово»	Устный опрос; выборочное письмо
106	Буквы <i>О-А</i> в корне <i>-ЛАГ, -ЛОЖ</i>	Знать о правиле написания гласных в корнях с чередованием; уметь выбирать буквы <i>О-А</i> в корнях <i>-ЛАГ, -ЛОЖ</i>	Взаимодиктант. Предупредительный диктант	Устный опрос; предупредительный диктант

107	Буквы <i>О-А</i> в корне <i>-РАСТ, -РАЩ, -РОС</i>	Знать правило написания гласных в корнях с чередованием, уметь выбирать буквы <i>О-А</i> в корнях <i>-РАСТ, -РАЩ, -РОС</i>	Распределительное письмо с орфографическим проговариванием	Устный опрос; конструирование
109	Буквы <i>О-Ё</i> после шипящих в корне	Знать о правописании букв <i>О-Ё</i> после шипящих в корне; уметь правильно писать буквы <i>О</i> и <i>Ё</i> после шипящих в корне, в том числе и в словах иноязычного происхождения	Предупредительный диктант	Устный опрос, предупредительный диктант
111	Закрепление изученного по разделу «Морфемика. Орфография. Культура речи»	Знать теоретический материал и уметь применять его на практике	Распределительное письмо с орфографическим проговариванием. Комментированное письмо	Ответы на вопросы с. 183; распределительное письмо

Таблица 3.11.

**Фрагменты календарно-тематического планирования по русскому языку
для 6 класса 2013–2014 уч. года (класс 2-й линии)**

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Требования к уровню подготовки учащихся	Комплексная правописно-речевая подготовки уч-ся на основе творческого списывания и свободных диктантов	Вид контроля
4	Морфемы в слове. Морфемный разбор слова	Знать определение морфемы, орфографические правила, изученные в 5 классе в разделе «Морфемика»; уметь давать структурно-грамматическую характеристику слов по морфемной модели, производить морфемный разбор	Свободное списывание текста «Заморозок» с грамматическим заданием	Морфемный разбор; свободное списывание
6	Части речи. Морфологический разбор слова	Знать определения частей речи, изученных в 5 классе, порядок морфологического разбора слова; уметь находить изученные части речи в тексте и выполнять их морфологический разбор	Свободное списывание текста «Озёра цветут» с грамматическим заданием	Морфологический разбор; свободное списывание

				.
10	Сложное предложение. Запятые в сложном предложении	Знать структурные отличия простых и сложных предложений; уметь расставлять знаки препинания в сложных предложениях и составлять их схемы	Свободный диктант «Тигры»	Конструирование, свободный диктант
12	Прямая речь. Диалог. Знаки препинания в предложениях с прямой речью	Знать правила постановки знаков препинания в предложениях с прямой речью и при диалогах; уметь составлять схемы предложений с прямой речью, расставлять знаки препинания при прямой речи и диалогах	Свободное списывание текста «Штанга» с грамматическим заданием	Свободное списывание, конструирование
69	Буква <i>Е</i> в суффиксе <i>-ЕН</i> существительных на <i>-МЯ</i>	Знать правило употребления буквы <i>Е</i> в безударном суффиксе <i>-ЕН</i> существительных на <i>-МЯ</i> ; уметь употреблять существительные на <i>-МЯ</i> в указанных падежах и правильно их писать	Подготовка к свободному диктанту «Чем пахнет земля» (упр. 216)	Выборочная проверка выполненных упражнений
70	Свободный диктант «Чем пахнет земля» (упр. 216)	Уметь связно и логично излагать текст под диктовку учителя, применять в процессе письма изученные правила	Свободный диктант «Чем пахнет земля» (упр. 216)	Свободный диктант
104	Одна и две буквы <i>Н</i> в суффиксах прилагательных	Знать условия выбора <i>Н</i> и <i>НН</i> в суффиксах прилагательных; уметь правильно писать слова с данной орфограммой, в том числе и слова-исключения	Творческое списывание (распространение текста прилагательными с данной орфограммой)	Устный опрос; творческое списывание
108	Закрепление изученного по разделу «Имя прилагательное»	Знать теоретический материал по изученному разделу, уметь применять его на практике	Подготовка к свободному диктанту «Кавказ» (упр. 137)	Ответы на вопросы стр. 135; заполнение таблицы (упр. 338)

**Фрагменты календарно-тематического планирования по русскому языку
для 5 класса 2013–2014 уч. года (класс 3-й линии)**

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Требования к уровню подготовки учащихся	Коррекционно-развивающие упражнения логопедической направленности	Вид контроля
2	Язык и речь. Язык и его единицы	Знать понятия «язык» и «речь», основные единицы языка; уметь разграничивать данные понятия и находить единицы языка при анализе текста	Минутка «чистописания». Неосложнённое списывание	Неосложнённое списывание
4	Звуки и буквы. Произношение и правописание	Знать понятие «транскрипция»; уметь находить в словах и графически обозначать орфограммы	Минутка «чистописания». Письмо по памяти. Игра «Из слова - слова»	Устный опрос; письмо по памяти
7	Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова	Знать о разных приёмах проверки безуд. гласной в корне; уметь графически обозначать орфограмму в слове, использовать различные приёмы проверки безуд. гласной в корне	Подготовленный диктант «Рябина»	Устный опрос; подготовленный диктант
11	Правописание букв <i>И, У, А</i> после шипящих	Знать правило о правописании <i>И, У, А</i> после шипящих; уметь писать слова с данной орфограммой	Осложнённое списывание текста с пропуском букв <i>Ш, Щ, Ж</i> , с пропуском буквосочетаний <i>ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ</i>	Устный опрос; осложнённое списывание
63	Фонетика. Гласные звуки	Знать о различии букв и звуков, гласных и согласных; уметь различать буквы и звуки, использовать элементы транскрипции	Осложнённое списывание текста с пропуском букв <i>А, О, У, И, Ы</i> в сильной позиции	Устный опрос; осложнённое списывание
70	Графика. Каллиграфия	Знать понятия «графика», «каллиграфия»; уметь различать звуки и буквы	Игровые задания с актуализацией буквенного состава слова. Решение анаграмм. Неосложнённое списывание текста, насыщенного «проблемными» для	Устный опрос; неосложнённое списывание

			учащихся буквами	
71	Алфавит	Знать алфавит, уметь им пользоваться	Игровые задания с актуализацией буквенного состава слова. Решение кроссворда и метаграмм. Составление текста, насыщенного «проблемными» для учащихся буквами	Устный опрос; составление текста
76	Закрепление изученного по разделу «Фонетика. Графика. орфоэпия»	Знать теоретический материал по данному разделу; уметь применять его на практике	Осложнённое списывание текста с деформацией смешанного характера	Ответы на вопросы стр. 131; осложнённое списывание

Таблица 3.13.

**Фрагменты календарно-тематического планирования по русскому языку
для 6 класса 2014–2015 уч. года (класс 3-й линии)**

№ п/п	Раздел, кол-во часов, тема	Требования к уровню подготовки учащихся	Орфогр. упр. проблемно-развивающего и игрового характера с опорой на логику	Вид контроля
4	Морфемы в слове. Морфемный разбор слова	Знать определения морфем; уметь давать структурно-грамматическую характеристику словам по морфемной модели, производить морфемный разбор	Игра «Кто больше?». Задание «Пирамида» (составить лестницу из однокоренных слов)	Устный опрос; осложнённое списывание с пропуском морфем
5	Орфограммы в приставках и корнях слов	Знать орфографические правила, изученные в 5 классе в разделе «Морфемика»; уметь применять эти правила, группировать слова по видам орфограмм	"Парный выход" (выполнение задания по предложенному образцу). Задание на группировку слов по орфограммам	Устный опрос; списывание текста с грамматическим заданием
7	Орфограммы в окончаниях слов	Знать орфографические правила, уметь их применять; уметь группировать слова по общности грамматических	Конструирование (составить из слов предложения, распространить их)	Устный опрос; конструирование

		признаков		
42	Буквы <i>О</i> и <i>А</i> в корне <i>-ГОР - ГАР</i>	Знать правило; уметь правильно писать слова с изученной орфограммой и отличать корни с чередованием от омонимичных корней с проверяемой гласной	Задание «Четвёртый «лишний». Восстановление деформированного текста с пропуском слов	Устный опрос; выборочно-распределительный диктант
45	Буквы <i>Ы-И</i> после приставок	Знать правило; уметь правильно писать слова с изученной орфограммой	Задание «Зашифруй предложение». Тест	Устный опрос; тест
47	Гласные в приставках <i>-ПРЕ</i> и <i>-ПРИ</i>	Знать правило; уметь правильно писать слова с изученной орфограммой	Задание «Продолжи ряд». Составление рассказа по опорным словам с приставкой <i>-ПРЕ</i>	Устный опрос; рассказ по опорным словам
81	Гласные в суффиксах - <i>ЕК—ИК</i>	Знать способы действия при выборе гласных в суффиксах <i>-ЕК—ИК</i> ; уметь правильно писать слова с изученной орфограммой	Задание на группировку слов с изученными орфограммами	Устный опрос; распределительное письмо
103	Одна и две буквы <i>Н</i> в суффиксах прилагательных	Знать условия выбора одной и двух букв <i>Н</i> в суффиксах прилагательных, слова-исключения; уметь правильно писать слова с изученной орфограммой	Задания «Четвёртый «лишний», «Продолжи ряд», «Насыщенный текст»	Устный опрос; выборочное письмо; списывание с грамматическим заданием

3.4. Основное содержание и реализация программы опытно-экспериментального обучения

3.4.1. Содержание опытно-экспериментального обучения в классе 1-й линии (2011–2015 гг.): 5–8 классы

Основное содержание опытно-экспериментального обучения в классе 1-й линии составили орфографические упражнения и задания, нацеленные на развитие зрительной, слуховой и моторной (речедвигательной и рукодвигательной) памяти в процессе письма, а также личностно-ориентированные формы работы над ошибками, призванные усилить

дифференциацию и индивидуализацию обучения и повысить мотивацию к изучению предмета (см. § 2.4). Комплекс данных орфографических упражнений, заданий и форм работы обозначен в нашем календарно-тематическом плане как «коррекционно-развивающая работа» (см. § 3.3).

В течение всего периода опытно-экспериментального обучения интенсивно, практически на каждом обучающем уроке, использовались приёмы орфографического проговаривания, приём аналогии, приём кегль-шрифтового и цветового выделения орфограмм, морфем и «правилосообразных» блоков. В системе орфографических работ в данном классе были сведены к минимуму упражнения, содержащие традиционно деформированный ДМ – с пропуском орфограмм или их вариантным обозначением. Систему орфографических упражнений в данном классе составили неосложнённое списывание, осложнённое списывание с пропуском морфем и буквосочетаний, выборочное и распределительное письмо, поморфемное письмо, конструирование, а также диктанты с предварительным изучением текста (подготовленный, зрительный, письмо по памяти), предполагающие большую опору на механическое запоминание текста и правописного облика слов и предупреждающие ошибочные написания, особенно опасные для слабоуспевающих детей, поскольку под влиянием моторики они могут прочно закрепиться в личной практике письма учащихся. Предупредительные диктанты использовались нами только в тех случаях, когда изучение орфограммы предполагало усиленную опору на произношение (например, при изучении правописания приставок на *З* и *С*; при запоминании «правилосообразных» исторических блоков с полногласием; при изучении правописания отрицательных и неопределённых местоимений с *НЕ* и *НИ* и в ряде других случаев). При изучении орфографических тем в данном классе большое внимание уделялось морфемному разбору, работе с морфемными и словообразовательными моделями, работе с «гнездами» однокоренных слов, усиливающими воздействие зрительных анализаторов при усвоении правильного графического облика слов.

В целях коррекции почерка и улучшения техники письма учащихся данного класса нами регулярно проводились «минутки» и «уроки чистописания», а также были задействованы дополнительные средства мотивации (например, экран «Я пишу красиво!»). Как показывает практика, такие формы работы вносят элементы нетрадиционности в привычную систему занятий русским языком, помогают развивать зрительно-моторные координации и орфографическую зоркость.

В рамках данного направления оптимизации нами были разработаны конспекты уроков и дополнительный ДМ, подобраны и адаптированы тексты для проведения подготовленных, зрительных диктантов, письма по памяти, разработана система заданий к ним. За весь период опытного обучения на основе связных текстов, в том числе включающих региональный и местный материал (см. Приложение 2), было проведено 67 подготовленных диктантов (19 в 5 классе, 19 в 6-м, 18 в 7-м, 11 в 8-м); 55 зрительных (16 в 5 классе, 15 в 6-м, 13 в 7-м, 11 в 8-м); 52 самодиктанта (20 в 5 классе, 15 в 6-м, 11 в 7-м, 8 в 8-м).

В качестве примерного образца представим конспекты и фрагменты отдельных обучающих уроков, отражающих основные направления 1-й линии оптимизации.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ С ОПОРОЙ НА ЗРИТЕЛЬНЫЙ, СЛУХОВОЙ, РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫЙ И РУКОДВИГАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗАТОРЫ

Буквы З и С на конце приставок

1-й урок

Цель урока: узнать способ действия при выборе З-С на конце приставок; научиться владеть этим способом; запомнить правописный облик слов на основе зрительного и слухового восприятия слов, правильного их проговаривания и правильной записи.

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Оборудование урока: классная доска, заранее оформленная к уроку; учебник русского языка; раздаточный материал для учащихся (карточки для индивидуальной работы); настенный экран достижений «Я пишу красиво!»; мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадей.

II. Языковая разминка.

1. Отработка техники письма. Вместе с тетрадами учащиеся получили задание прописать сточки «проблемными» буквосочетаниями (СЯ, РЯ, ТЯ, МЛ и др.). Те учащиеся, у которых правильный и отчётливый почерк, получают карточку с заданием составить из отдельных слов предложение и записать его («*Радостное, при, удивление, нас, появлении, охватило, радуги*»). **Учитель:** Кого мы сегодня отметим звёздочкой в экране достижений?

(Просматривает строчки и отмечает в экране достижений «Я пишу красиво!» тех учащихся, которые хорошо справились с заданием).

А какое предложение у нас получилось? («*При появлении радуги нас охватило радостное удивление*»). Молодцы! А мне станет ещё радостнее, если вы правильно запишете слова, в которых допустили ошибки при выполнении классных и домашних работ.

2. Орфографическая разминка. Распределительный диктант с орфографическим проговариванием («По следам выполненных упражнений») у доски. **Учитель:** Пишем корни так, как слышим! При записи слов орфографически проговариваем их вслух. (*Отразились, показались, сидеть, проливной, отдавать, листок, облака, завтрак, диван, ужин, пирожки, тарелка, приближаться, благодарить, паркет, поджидать, висели*).

Пишем в корне <i>А!</i>	Пишем в корне <i>И!</i>
<i>Отразились</i>	<i>Сидеть</i>
<i>показались</i>	<i>проливной</i>
<i>отдавать</i>	<i>листок</i>
<i>облака</i>	<i>диван</i>
<i>завтрак</i>	<i>ужин</i>
<i>тарелка</i>	<i>пирожки</i>
<i>благодарить</i>	<i>приближаться</i>
<i>паркет</i>	<i>поджидать</i>
<i>висели</i>	

3 . Повторение изученного. Задание «Закончи фразу!». Учащиеся, которые первым назвали слово, по очереди выходят к доске и записывают термин, используя приём орфографического проговаривания. (На слайде: 1. *Особый раздел науки о языке, который мы сейчас изучаем, - ... (морфемика)*. 2. *Приставка, корень, суффикс, окончание — это ... (морфемы)*. 3. *Значимая часть слова, которая образует форму слова, - это ... (окончание)*. 4. *Часть слова без окончания — это ... (основа)*. 5. *Главная значимая часть слова — это ... (корень)*. 6. *-тель, -ист, -чив, -лив, -ов, - это ... (суффиксы)*. 7. *по-, при-, под-, над-, без- - это ... (приставки)*).

4. Поморфемная запись слов у доски (работаем по цепочке). *Не-по-движ-н-ый, под-осин-овик, за-облач-н-ый, ракет-чик-и, шахмат-ист-к-а, разь-ясн-я-ют, без-голос-ый, за-раст-а-ют, при-школь-н-ый*.

III. Изучение орфографического правила методом анализа языковых примеров.

Учитель: На доске в 2 колонки записаны слова с приставками. Какие наблюдения вы можете сделать?

<i>Раз-резать</i>	<i>Рас-чертить</i>
<i>без-водный</i>	<i>бес-предельный</i>
<i>вз-дрогнуть</i>	<i>вс-ходить</i>
<i>из-дать</i>	<i>ис-печь</i>
<i>низ-вергаться</i>	<i>нис-ходить</i>

Ученики: В одном столбике в приставках буква *З*, а в другом — *С!* **Учитель:** Правильно! Давайте проговорим слова того и другого столбика. Что вы заметили? **Ученики:** Приставки проговариваются так, как пишутся! **Учитель:** Да, верное наблюдение. А теперь ещё раз посмотрите внимательно на запись. Какие буквы стоят после приставок в первом столбике?

Во втором? Произнесём их! **Ученики:** В первом столбике все звонкие, а во втором — глухие! **Учитель:** Догадайтесь теперь, от чего зависит написание букв *З* и *С* в приставках. **Ученики:** От того, какие буквы стоят после них. **Учитель:** Сформулируйте правило. **Ученики:** Перед звонкими буквами в приставках стоит *З*, а перед глухими — *С*. **Учитель:** А теперь вспомните, о чём ещё мы с вами говорили, и сформулируйте правило по-другому. **Ученики:** (Как слышим, так и пишем!). **Учитель:** Верно! Теперь все вместе сформулируем тему урока. **Ученики:** Правописание *З* и *С* в приставках. **Учитель:** А наша цель... **Ученики:** Научиться писать слова с этими приставками! (Запись темы в тетрадах). **Учитель:** Откроем учебник на стр. 74 § 83 и прочитаем правило. Расскажем его соседу по парте. (Ученики рассказывают правило друг другу). Как мы обозначаем орфограмму? **Ученики:** Выделяем приставку, подчёркиваем буквы *З* и *С* одной чёрточкой, а начальную букву корня — двумя.

IV. Закрепление изученного. Развитие орфографических умений.

1. Учитель: На слайде вы видите приставки на *З* и *С*. Их нужно хорошо знать: без-бес, вз-вс, воз-вос, из-ис, низ-нис, раз-рас, чрез-черес... А какая приставка оказалась без пары? **Ученики:** *С* ! **Учитель:** Правильно! Запомним: у приставки *С* нет пары! Давайте при помощи этой приставки образуем глаголы от данных ниже слов и запишем их. (На слайде: *Гибкий, дело, бег, дать, говор, жать, бить*). Один учащийся записывает получившиеся глаголы на доске, выделяя приставку и орфографически проговаривая слова; остальные ученики помогают ему образовывать слова и сверяют свои записи с доской. (*Сгибать, несгибаемый, сделать, сбежать, сдать, сговориться, сжать, сжимать, сбивать*).

Физминутка.

2. Распределительный диктант с предварительной зрительно-слуховой подготовкой.

Учитель: Прочитайте слова на слайде, орфографически их проговаривая. (На слайде: *бесшумный, бескозырка, воспеть, вознаградить, изгибаться, разжимать, исходить, извлечь, сгорать, раздарить, расширить*). **Учитель:** Я вам их буду диктовать, а вы распределяете их в 2 столбика: слова с приставкой на *З* в один столбик, а с приставкой на *С* — в другой. Не забываем обозначать орфограммы. (Диктует). Что у нас получилось? (Один учащийся зачитывает слова с приставками на *З*, другой — на *С*). Кто аккуратно и правильно выделил все орфограммы? (Проходит по рядам, просматривает и комментирует записи).

3. Предупредительный диктант у доски. Запись предложений с предварительным объяснением имеющихся в словах орфограмм и попутным орфографическим проговариванием. (1. Школьники расчистили площадку для футбола. 2. Ласковым словом и камень растопишь. 3. Перед нами раскинулся безбрежный простор полей. 4. Не оставляй на завтра то, что можешь сделать сегодня. 5. У Вити несгибаемый характер.).

4. Упр. 426. Устный орфографический разбор. Учащиеся устно по цепочке проговаривают слова, представленные на слайде, и объясняют правописание приставок.

ДМ в учебнике: *В..дыхать, ра..глядеть, (с, з)правиться, и..править, ра..цвет, (с,б)егать, ра..бег, бе..брежный, в..карабкаться, бе..помощный, ра..положиться, во..глас, бе..граничный, и..морозь, бе..предельный, во..паление, во..клицание, ра..порядок, бе..цельный, че..мерный, ра..смотреть, ра..свет, (с,з)писать, ра..писание.*

(На слайде: *Вздыхать, разглядеть, справиться, исправить, расцвет, сбегать, разбег, безбрежный, вскарабкаться, беспомощный, расположиться, возглас, безграничный, изморозь, беспредельный, воспаление, восклицание, распорядок, бесцельный, чрезмерный, рассмотреть, расцвет, списать, расписание*)

V. Домашнее задание: упр. 426 (письменно); § 83 (правило).

VI. Рефлексия. Что нового узнали мы на уроке? Что у нас получилось особенно хорошо? Над чем нам нужно ещё поработать? Выставление оценок с комментариями.

2-й урок

Цель: дальнейшее овладение способом действия при выборе з-с на конце приставок; усвоение правописания словарных слов; **запомнить правописный облик слов на основе зрительного и слухового восприятия слов, правильного их проговаривания и правильной записи.**

Тип урока: урок закрепления изученного (урок-рефлексия).

Оборудование: классная доска, заранее оформленная к уроку; учебник русского языка; настенный экран достижений «Я пишу красиво!»; мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадей. Учитель: Есть ли у вас вопросы по домашней работе?

II. Языковая разминка. Задание игрового характера «Я — Шерлок Холмс!».
Подведение к теме урока. Учитель: Кто первый заполнит пропуски в словах и рядом запишет получившееся слово?

Ра .. ц ов ь
и .. к ч ь
во .. хи .. е е
че ч .. р
ни .. пр рг ь [Сычева 2009: 28].

(*Расцеловать, исключить, восхищение, чересчур, ниспровергать*). У кого получилась самая красивая запись? (Рисуем звездочки на экране достижений «Пишу красиво!»). Что общего между этими словами? **Ученики:** Во всех этих словах есть приставки на З-С. **Учитель:** Расскажите соседу по парте правило, которое вы изучали вчера. (Учащиеся рассказывают правило). Сформулируем тему сегодняшнего урока. **Ученики:** Буквы З и С на конце приставок. **Учитель:** А наша цель... **Ученики:** Учиться дальше писать слова с приставками на З и С! (Запись темы урока в тетрадах).

III. Закрепление изученного. Развитие орфографических умений.

1. Словарно-орфографическая работа. Учитель: Откройте учебник на стр. 175. Там даны слова в рамочках (*«беззкусный, рассвет, расцвет, расписание»*). Прочитаем их орфографически. Какую странность вы заметили? **Ученики:** В слове «беззкусный» в приставке слышится С, а пишется З! **Учитель:** Верно, ребята! Это исключение, его нужно запомнить. А можете вы мне сказать, чем «*рассвет*» отличается от «*расцвета*»? (Ученики высказывают свои предположения). Правильно! Утром встаёт солнце и становится светлее, значит, это ... («*Рассвет!*»). А цветок у нас ... («*Расцветает!*»). Молодцы, продолжаем изучать слова в рамочках! Перелистните учебник: на странице 176 мы видим слова «*здесь, здание, здоровье*». Что объединяет эти слова? **Ученики:** буква З в начале! **Учитель:** А значит... **Ученики:** Никакой приставки в этих словах нет! **Учитель:** А пишем мы их как? **Ученики:** Как слышим!

2. Конструирование предложений. Работа у доски. Составить и записать с этими словами предложения на тему родного села или школы. (*Здесь начинается речка Терехта. Бригада строителей начала ремонт здания больницы. Работа на свежем воздухе приносит здоровье. Выпускники ходили встречать рассвет. Скоро расцветёт черёмуха.*).

3. Письмо по памяти. Учитель: Посмотрите на экран, прочитайте и отгадайте загадку.

*Говорит она беззвучно,
А понятно и не скучно.
Ты беседуй чаще с ней -
Станешь вчетверо умней! (Книга)*

Кто может рассказать её наизусть? Найдите слово на изученное правило, объясните его правописание. **Ученики:** В слове «беззвучно» пишется две буквы З: одна в корне, другая — в приставке. Буква З — звонкая. **Учитель:** Выучите загадку и расскажите её соседу. Спросите его, как писать то или иное слово, как расставлять знаки препинания. (Учащиеся готовятся писать загадку по памяти). Пишем! (Учащиеся записывают загадку). Написали? А теперь сверяем свои записи с экраном! У кого всё получилось? Молодцы!

Физминутка.

4. Распределительный диктант. Учитель: Наступил момент выполнить самые сложные задания по этой теме. Оказывается, в нашем языке есть много слов, в которых из-за наличия приставок на З-С рядом оказывается две буквы З или две буквы С, если корень слова тоже начинается с этих букв. Да, в загадке нам встретилось такое слово. Я сейчас буду говорить вам фразу, а вы будете подбирать синонимы-прилагательные к существительным с предлогом «без». Слова записываем в два столбика и проговариваем их орфографически. Обозначаем орфограмму. (Два учащихся выходят к доске). (*Ребёнок без забот; одежда, которую носят без смены; человек без сердца; небо без звёзд; прожить без славы; первоклассник без зубов*).

-ЗЗ-

Беззаботный
беззвёздное
беззубый

-СС-

бессменная
бессердечный
бесславно

5. Подготовленное списывание. Учитель: Найдите на стр. 176 слова в рамочке («*рассчитать, расчёт, расчётливый*»). К какой части речи относится слово, которое мы пишем с двумя С? («К глаголу»). С одной С? («К существительному и прилагательному»). Внимательно посмотрите на слайд. Прочитайте слова орфографически. Объясните, почему в них пишется одна или две буквы С. (На слайде: *Распустить, расставить, рассчитать, бессильный, расчёт, рассыпать, растаять, расчётливый*). Запишите эти слова в тетрадь и обозначьте орфограмму. (Учитель ходит по рядам, просматривает и комментирует записи).

6. Работа с текстом. Устный орфографический разбор. Упр. 431. Учитель читает текст, дети внимательно слушают и следят за его чтением по тексту. Далее учащиеся по цепочке объясняют орфограммы. После этого читают его ещё раз выразительно, соблюдая интонацию диалога.

ДМ в учебнике: *П..шли две дево..ки в поле. Идут они полем и видят: цв..тёт Алый Мак. Под..шли дево..ки к цв..тку и спрашивают:*

- Алый Мак, почему ты вырос в поле среди зелёной травы?

А цветок и говорит:

- Здесь во время Отечественной войны пр..лилась кровь героя. На этом месте я и вырос.

Дево..ки ни..ко п..клонились цветку Мака. Он т..кой же алый, как кровь героя.

– *Может быть, ..десь пр..шёл мой дедушка? - тихо пр..молвила девочка с синими глазами ... (В. А. Сухомлинский. Сочинение ученицы.)*

ДМ на слайде:

Пошли две девочки в поле. Идут они полем и видят: цветёт Алый Мак. Подошли девочки к цветку и спрашивают:

- Алый Мак, почему ты вырос в поле среди зелёной травы?

А цветок и говорит:

- Здесь во время Отечественной войны пролилась кровь героя. На этом месте я и вырос.

Девочки низко поклонились цветку Мака. Он такой же алый, как кровь героя.

- *Может быть, здесь прошёл мой дедушка? - тихо промолвила девочка с синими глазами ...*

(В. А. Сухомлинский. Сочинение ученицы.)

Учитель: Понравился вам текст? Это упражнение будет у вас в качестве домашнего задания.

VI. Домашнее задание: упр. 431 (письменно).

V. Рефлексия. Учитель: Какой урок был труднее — вчера или сегодня? Почему? Кто у нас работал сегодня особенно хорошо? Выставление оценок с комментариями.

**ФРАГМЕНТ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ КАРТОЧЕК ДЛЯ ТЕКУЩЕЙ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ**

Краткие страдательные причастия

Цель: знакомство с краткими причастиями, их синтаксической ролью в предложениях; формирование умения различать полные и краткие причастия; **совершенствование правописных навыков учащихся; развитие навыков самоконтроля (индивидуальная работа над ошибками).**

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Оборудование: классная доска, оформленная к уроку; учебник русского языка; раздаточный материал для учащихся (карточки для индивидуальной работы над ошибками); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадей.

II. Языковая разминка. Повторение изученного.

1. Индивидуальная работа над ошибками «По следам выполненных упражнений». Учащиеся получают карточки с дифференцированным заданием для самостоятельной работы над ошибками.

Карточки для слабых учащихся

1) Сравнить написание данных слов с записью в своей тетради. Устно объяснить их правописание. С каждым словом составить словосочетание и записать его.

Сидел, прервал, откуда-то, различимый, священный, в болтающемся (рукаве), казался, встретит.

2) Вставить пропущенные буквы в слова и раскрыть скобки (см. тетради). Списать слова без ошибок. С тремя словами составить словосочетания и записать их.

Бл..стящий, проп..дали, н..кто, зерк..ло, по..вляться, не догад..вался, какую(то), просвеч..вающий, реп(?)ями.

Карточки для среднеуспевающих учащихся

1) Вставить в слова пропущенные буквы и раскрыть скобки (см. тетради). Устно объяснить правописание слов. Составить с данными словами предложения и записать их.

Поздр..вляю, проп..дали, бл..городный, (не)был.

2) Вставить в слова пропущенные буквы и раскрыть скобки (см. тетради). Составить и записать с данными словами словосочетания. Подобрать и записать по два своих примера на данное правило.

Н..кто, (не)большие (губы), рук..ва.

Карточки для сильных учащихся

1) Выписать слово (слова), в которых были допущены ошибки, устно и графически объяснить их правописание. Подобрать и записать своих три примера на данное правило. Составить и записать с данным словом (словами) предложение(я).

2. Опрос у доски. Морфологический разбор слов *далёкого (горизонта), тиха (ночь)*.
Дополнительные вопросы отвечающим:

- Все ли прилагательные имеют краткие формы? (*Нет, только качественные*)

- Как изменяются краткие прилагательные? (*По родам, числам*)

- Какова синтаксическая роль кратких прилагательных? (В предложениях являются сказуемыми)

III. Изучение нового материала методом анализа языковых примеров. Наблюдения на стр. 40, § 15.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ

Работа над ошибками

Цель: повторение и систематизация изученных правил; **совершенствование правописных навыков, а также навыков контроля и самоконтроля учащихся на основе групповой работы.**

Тип урока: урок-рефлексия

Оборудование: классная доска, оформленная к уроку; учебник русского языка; дополнительные справочные пособия; раздаточный материал для учащихся (план работы в группе, таблицы, текст диктанта); обобщающие таблицы и опорные схемы по теме «Причастие»; мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Получение тетрадей для контрольных работ. Ошибки учащихся обозначены палочками и галочками на полях, но не исправлены. Текст контрольного диктанта по теме «Причастие» на слайде:

На краю света

Петька и Мишка устало плелись по пустынному берегу моря, усеянному галькой, отшлифованной волнами. От едва колышущегося моря на мальчиков веяло странным покоем и тишиной. Лучи не зашедшего ещё за горизонт солнца скользили по лёгким волнам, набегавшим на берег.

Пропитанная полынным запахом длинная степная дорога, тянувшаяся к морю от далёкого города, осталась позади, а впереди во всю даль и ширь расстилалось открытое море, не имеющее границ. И ребятам казалось, что они добрались до самого конца края света, что дальше уже нет ничего. Есть одно тихо плещущее море, а над ним такое же бескрайнее небо, кое-где покрытое бледно-розовыми облачками.

Мальчики, утомлённые долгим путём, или молча. За плечами они несли вороха сухого бурьяна, собранного ими для будущего костра. (116 слов).

II. Устный опрос. Повторение изученных правил, на которые в диктанте было допущено больше всего ошибок, по учебнику, по дополнительным справочным пособиям, с опорой на средства зрительной наглядности.

III. Работа в малых группах (по 3 человека).

План работы в группе

1. Произведите проверку и взаимопроверку диктантов по исходному тексту.
2. Используя текст диктанта, заполните примерами таблицу.

НН в суффиксах причастий, имеющих зависимые слова	НН в суффиксах прилагательных	Слова с чередующимися гласными в корне
Слова с проверяемой безударной гласной в корне + запись проверочного слова	Слова с приставками на 3-С	Причастия среднего рода
Слово, образованное по модели -ОВА + НН	Словарные слова	Слово с -ОРО

3. Организуйте проведение взаимодиктантов по тем предложениям, в которых вы допустили пунктуационные ошибки.

VI. Сопоставление получившихся результатов. Каждая группа зачитывает свои примеры из таблиц.

V. Рефлексия. Учитель отмечает группу, работающую наиболее слаженно и активно. Работа учащихся в группе оценивается одинаково, по итогам заполнения таблицы и взаимодиктантов.

VI. Домашнее задание: переписать начисто исправленный текст диктанта. Оценка за переписанный текст выставляется в журнал. Если учащийся хорошо справился с диктантом и у него было мало ошибок, он придумывает к тексту 2—3 задания.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОЛЛЕКТИВНОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ

Работа над ошибками

Цель: повторение и систематизация изученных правил; совершенствование навыков самоконтроля; совершенствование правописных навыков учащихся на основе повторения правил, а также на основе зрительного и слухового восприятия слов, правильного их проговаривания и правильной записи.

Тип урока: урок-рефлексия с элементами развивающего контроля.

Оборудование: классная доска, оформленная к уроку; таблицы и опорные схемы по теме «Деепричастие», «Причастие»; раздаточный материал для учащихся (распечатанный текст диктанта); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Получение тетрадей для контрольных работ. Ошибки учащихся обозначены палочками и галочками на полях, но не исправлены. Текст контрольного диктанта по теме «Деепричастие» на слайде:

Гроза

Продолжая двигаться, огромная туча, опускаясь всё ниже к земле, смешалась с туманом. Она словно расталкивала другие голубоватые облачка, пытавшиеся расположиться по ветру. Облачка походили на корабли, выстроившиеся для морского сражения.

Вскоре за синей тучей, расплывавшейся по всему небу со скоростью прибывающей во время прилива морской воды, исчезли последние солнечные лучи. Тёмно-серый свет просачивался сквозь длинное облако, едва освещая землю. Затрепетав, прошумела листва на деревьях, хотя даже слабый ветерок не колебал её. Всё вокруг потемнело, как это бывает после захода солнца.

Внезапно вспышка ослепительной молнии распоролла тучи, и, осветившись ею, небо словно расколосось. Удар грома, достигший лесной опушки, потряс землю. Через минуту крупные капли дождя застучали по листве деревьев, по кустам. Полил дождь, не прекращавшийся до самого утра. (118 слов).

II. Индивидуальная работа. Сверка своей записи с исходным текстом диктанта, исправление орфографических и пунктуационных ошибок.

III. Коллективная работа над ошибками. Выполнение заданий, включающих слова и предложения, в которых учащиеся допустили наибольшее количество ошибок.

1. Выборочное письмо (у доски). Выписать все слова с орфограммой «-ТСЯ и -ТЬСЯ в глаголах», устно и графически объяснить их правописание.

2. Распределительный диктант с орфографическим проговариванием, графическим обозначением и объяснением орфограммы (у доски). Распределить слова в 2 столбика: 1 столбик — слова с приставкой ПРИ; 2 столбик — слова с приставкой ПРЕ. (*Приливы,*

прибывающая (вода), не прекращавшийся (до самого утра), преобразившись, примыкавший, преследующий).

3. Подобрать из текста и записать примеры слов с «противоположной» буквой-орфограммой (у доски).

(На слайде: *Разбегалась - ... (расталкивала), размечтаться - ... (расположиться), разговаривая — (расползавшейся), разделилось - ... (расколосось), взлёт - ... (вспышка)).*

4. Объяснить правописание слов и указать среди них «лишнее» слово. (На слайде: *Исследовали, исчертали, исчезла, исходили (исчезли).*)

5. Поморфемная запись деепричастий (у доски): *опускаясь, затрепетав, опустившись (о-пуск-а-я-сь, за-трепет-а-в, о-пуст-и-виш-сь).*

6. Дополнить предложения недостающими числительными и записать их на доске и в тетрадах. (На слайде: *В тексте нашего диктанта ... (четыре) деепричастных оборота и ... (одно) одиночное деепричастие. В этом тексте ... (шесть) причастных оборотов и ... (три) сложных предложения.*)

7. Найти в тексте пример, иллюстрирующий правило: «Если у причастия есть зависимое слово, то частица *НЕ* пишется с ним отдельно» (*не прекращавшийся до самого утра*).

8. В распечатанных текстах графически обозначить причастные и деепричастные обороты. Коллективная проверка задания.

VI. Рефлексия. Оценка работы учащихся на уроке.

V. Домашнее задание: переписать исправленный текст диктанта. Если ошибок в диктанте было мало или их совсем не было, придумать 2—3 своих задания по тексту.

3.4.2. Содержание опытно-экспериментального обучения

в классе 2-й линии (2012–2015 гг.): 5–7 классы

Наличие у большинства учащихся данного класса проблем с почерком, техникой письма, аккуратностью ведения тетрадей, их неумение и нежелание выполнять графические обозначения по ходу записей (см. § 3.1) побудило нас обратить повышенное внимание на самостоятельную индивидуальную работу учащихся в тетради, на ведение ими записей и выполнение письменных разборов. Работая с данным классом, мы старались следовать логике орфографических упражнений и заданий, представленных в учебнике, однако, несмотря на наши усилия максимально задействовать методический аппарат учебника, нами почти не использовался традиционно-деформированный ДМ: вместо пропуска букв-орфограмм или их вариантного обозначения в тех же примерах мы использовали, как и в работе с предыдущим классом, кегль-шрифтовой и цветовой способ обозначения орфограмм, буквосочетаний, морфем и представляли их учащимся либо на слайде, либо в распечатанном

виде. Выстраивая классно-урочную систему заданий, мы придерживались той линии диктантов, которую предлагали авторы УМК-1 в 5 классе. В основном, это подготовленные диктанты на нетекстовом (словосочетательном), реже – текстовом материале. С целью улучшения почерка и совершенствования техники письма в этом классе мы вводили «минутки» и «уроки чистописания», во время которых учащиеся переписывали свои наименее удачные работы, но значительных успехов в этом направлении нам добиться не удалось, за исключением Гели Ш. и Лизы Р., у которых почерк к концу 2-й четверти стал намного аккуратней и отчётливей. Все предпринятые нами меры позволили незначительно повысить уровень орфографической грамотности учащихся (см. результаты срезового диктанта за 2-ю четверть), однако не повлияли существенно на общее восприятие учащимися предмета. Уровень мотивации к изучению русского языка в этом классе по-прежнему был невысоким.

Анализ сложившейся ситуации заставил нас обратить внимание на качественные психологические характеристики учащихся, в частности, на их ведущую сенсорную модальность. Результаты наблюдений показывали, что учащиеся данного класса относятся к аудиальному психологическому типу с наиболее развитым зрительно-слуховым каналом восприятия информации. Данные психологические особенности учащихся были учтены нами при изучении тем «Морфемика» (конец 2-й – начало 3-й четверти) и «Глагол» (4-я четверть). Особенно целенаправленно на ведущую сенсорную модальность учащихся мы опирались при первичном закреплении изученных правил. С нашей точки зрения, акцент на ведущую сенсорную систему способствует более высокой концентрации внимания учащихся и закреплению в их сознании правильного буквенно-звукового облика слова. Систему классно-урочных занятий при изучении тем «Морфемика» и «Глагол» составляли такие упражнения и задания, как предупредительный диктант с предварительным орфографическим проговариванием, комментированное списывание с орфографическим проговариванием, устный орфографический разбор. При изучении данных широко применялись такие формы работы, как

взаимодиктант и взаимопроверка, групповые формы работы над ошибками, задания игрового характера, предполагавшие организованный диалог и общение учащихся на уроке (например, задание «Учитель»). Все действия, которые выполняли учащиеся на уроке, сопровождалось их словесными комментариями, а индивидуальная самостоятельная работа была сведена к минимуму.

По нашим наблюдениям, все учащиеся данного класса принадлежали к одному психологическому типу с точки зрения ведущей репрезентативной системы. Однако такое случается не всегда. Нередки случаи, когда в одном классе представлены типы учащихся с разной ведущей сенсорной модальностью. См. ниже конспект урока русского языка в 5 классе с использованием ДМ, дифференцированного на основе ведущего сенсорного канала учащихся.

**УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
НА ОСНОВЕ ВЕДУЩЕГО СЕНСОРНОГО КАНАЛА УЧАЩИХСЯ
Буквы *О-А* в корне *ЛАГ—ЛОЖ***

Цель: овладение способом выбора букв *О* и *А* в корнях *ЛАГ—ЛОЖ*; **совершенствование правописных навыков учащихся с опорой на ведущую сенсорную модальность.**

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Оборудование: классная доска, заранее оформленная к уроку; учебник русского языка; раздаточный материал для учащихся (карточки для индивидуальной работы); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадей.

II. Языковая разминка. Повторение изученного.

1. Заменить развёрнутые определения синонимами, состоящими из одного слова. Записать слова и выделить орфограммы.

1. *Тихая погода, полное отсутствие ветра (безветрие).* 2. *Ростки хлебных злаков, показавшиеся из-под земли (всходы).* 3. *Сообщение, уведомление о чём-либо (извещение).* 4. *Тревожное состояние, волнение (беспокойство).* 5. *Не имеющий вкуса, пресный (безвкусный).* 6. *Не слышимый, едва слышимый (беззвучный).* 7. *Разрисованный красками, украшенный живописью (расписной).*

2. **Игра «Кто зоркий?».** Прочитать внимательно предложение на экране. Найти как можно больше орфограмм, «спрятанных» в этом предложении (На слайде: *Сибирь — богатый край с густыми лесами, с бескрайними степями и широкими реками, с холмами, переходящими в горные цепи.*).

3. **Подготовленный диктант.** Запись предложения под диктовку учителя с последующей самопроверкой.

III. Изучение орфографического правила методом анализа языковых примеров.

Учитель: На доске в 2 колонки записаны слова с приставками. Какие наблюдения вы можете сделать?

*Из-лаг-ать**с-лаг-аемое**при-лаг-ательное**из-лож-ение**с-лож-ить**по-лож-ить*

(Учащиеся делают наблюдения и выводы, формулируют тему и цель урока. Затем читают правило в учебнике стр. 177 § 84, рассказывают его друг другу или учителю).

IV. Закрепление изученного.

1. Выполнение индивидуальных заданий на карточках, дифференцированных на основе ведущих сенсорных каналов учащихся.

1) Задание для школьников с преобладанием зрительно-двигательной памяти.

(Данная группа учащихся воспринимает информацию преимущественно с опорой на зрительные образы и моторику. Они любят раскрашивать, выделять буквы-орфограммы другим цветом, подчёркивать, обозначать).

Прочитайте пословицы и поговорки. В выделенных словах обозначьте корень, устно объясните их правописание. Спишите предложения, используя цветные ручки: корень *-лож* записывайте одним цветом, а корень *-лаг* — другим.

1. Ленивому некогда *ложится*, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не *полагается*. 3. Сонливый да ленивый — родные братья, ни к чему усилий не *прилагают*. 4. Спасибо в карман не *положишь* и домой не принесёшь. 5. Три волосинки в шесть рядов *уложены*. 6. Трудное *положение* слезами не исправешь. 7. Было бы здоровье, а остальное *приложится*. 8. Учи, пока поперёк лавки *ложится*, а как во всю вытянется, не научишь [4, с. 25].

2) Задание для школьников с преобладанием зрительно-слуховой памяти. (Данный тип учащихся воспринимает информацию преимущественно с опорой на слуховые и зрительные образы).

Прочитайте пословицы и поговорки. Найдите слова на изучаемое правило, объясните их правописание. Проведите взаимодиктант: продиктуйте 3 понравившихся предложения товарищу по парте, проговаривая слова орфографически (так, как они пишутся), а затем поменяйтесь ролями. Написанные предложения проверьте по карточке.

1. Ленивому некогда *ложится*, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не *полагается*. 3. Сонливый да ленивый — родные братья, ни к чему усилий не *прилагают*. 4. Спасибо в карман не *положишь* и домой не принесёшь. 5. Три волосинки в шесть рядов *уложены*. 6. Трудное *положение* слезами не исправешь. 7. Было бы здоровье, а остальное *приложится*. 8. Учи, пока поперёк лавки *ложится*, а как во всю вытянется, не научишь.

3) Задание для школьников с преобладанием двигательнo-слуховой памяти. (Данная группа учеников воспринимает информацию преимущественно с опорой на двигательные и слуховые образы).

Вставьте на месте пропусков пазлики с недостающими элементами в словах. Полученные предложения запишите. Какое правило орфографии нужно знать, чтобы не ошибиться в написании корней *-лаг* и *-лож*? Расскажите его учителю или соседу по парте. Письменно объясните, как вы понимаете смысл восьмой пословицы.

1. Ленивому некогда *...иться*, он сидя спит. 2. Пахарю дремать не *по...ается*. 3. Сонливый да *...ивый* — родные братья, ни к чему усилий не *при...ают*. 4. Спасибо в карман не *положишь* и домой не *при...ёшь*. 5. Три волосинки в шесть *...ов* уложены. 6. Трудное *по...ение* слезами не исправешь. 7. Было бы зд...вье, а остальное *приложится*. 8. Учи, пока поперёк лавки *...ится*, а как во всю вытянется, не научишь.

2. Упр. 434. Самостоятельная работа с орфографическим словарём.

3. Самостоятельная работа. «Свободные задания». На экране высвечивается дидактический материал. Учащиеся определяют сами, как они будут с ним работать, какие задания к нему придумают. На слайде:

*Пол..жение, изл..жение, сл..гаемое, Изменить, высказать, закончить,
предпол..жение, прил..гательное, сл..жение просклонять, уменьшить, произвести*

1. ... на поля туман (А. Пушкин). 2. Мы ... провести школьный турслёт на берегу реки. 3. Ребята ... у костра и с наслаждением ели печёную картошку. 4. ... вашу просьбу в двух словах.

V. Домашнее задание: § 84 (правило); упр. 436.

VI. Рефлексия. Понравился ли сегодняшний урок? Над чем нужно ещё поработать? Выставление оценок с комментариями.

Несмотря на относительно развитую устную речь учащихся данного класса, их письменная речь была недостаточно развита, что отчётливо проявлялось при выполнении правописно-речевых упражнений (в § 3.1 см. таблицу результатов свободного диктанта в 6 классе). С целью комплексного совершенствования правописно-речевых навыков в данном классе в 2013–2014 и в 2014–2015 уч. г. мы усилили линию свободных диктантов: вместо 3 диктантов, предлагаемых авторами УМК-1 для 6 класса, провели 31 диктант (27 обучающих и 4 контрольных); 18 из них составили диктанты-миниатюры. В 7 классе провели 29 свободных диктантов (25 обучающих и 4 контрольных), среди них 17 мини-диктантов. Правописно-речевая линия свободных диктантов была усилена такими упражнениями, как свободное и творческое списывание (в § 3.3 см. фрагмент календарно-тематического планирования для данного класса). Все остальные упражнения для проведения уроков взяты из учебника; вместо традиционной деформации примеров использовались кегль-шрифтовой и цветовой способы выделения буквенных орфограмм.

В рамках данного направления оптимизации были разработаны конспекты уроков и дополнительный ДМ, подобраны и адаптированы тексты для проведения свободных диктантов, разработана система правописно-речевых заданий к ним. Из всех видов творческих диктантов выбран именно этот вид упражнения, поскольку он относится к группе диктантов с предварительным изучением текста, а значит, способствует предупреждению ошибочных написаний и позволяет задействовать при письме наряду с логикой механизмы зрительной и слуховой памяти, что чрезвычайно важно для слабоуспевающих

школьников (см. подпараграф 2.1.2). Ниже приведём конспект урока подготовки и проведения свободного диктанта.

ПРАВОПИСНО-РЕЧЕВОЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ НА ОСНОВЕ СВОБОДНОГО ДИКТАНТА

Свободный диктант

Цель: комплексное совершенствование правописно-речевых навыков на основе написания свободного диктанта.

Тип урока: контрольно-обучающий.

Оборудование: классная доска, оформленная к уроку; раздаточный материал для учащихся (распечатанные тексты диктантов с заданиями к нему); мультимедийный проектор, экран; цветные фотографии осеннего леса; рисунки учащихся на тему осени.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент.

II. Мотивационный этап (включение школьников в работу). Учитель предлагает учащимся обратить внимание на то, как записана тема на доске: «..во....д..ый д..ктан..».

Учитель: Догадайтесь, о каком упражнении идёт речь. (Учащиеся, ранее знакомые с методикой проведения свободных диктантов, отвечают, что речь, возможно, идёт о свободном диктанте). **Учитель:** Верно. А как мы будем выполнять это упражнение? (Учащиеся вспоминают, что сначала они знакомятся с текстом, внимательно его читают, пересказывают, выполняют различные задания к нему, а после этого пишут диктант. Таким образом, учащиеся формулируют тему урока («Свободный диктант») и цель урока («Подготовиться к свободному диктанту и как можно лучше написать его»)). **Учитель:** Обратите внимание на то, ребята, как оформлен наш класс к уроку. О чём будет идти речь в тексте? Конечно же, об осени.

III. Подготовительный этап.

1. Чтение текста на слайде:

Перед восходом солнца на поляну ложится первый мороз. В полумраке рассвета приходят невидимые лесные существа и потом начинают по всей поляне расстилать белые холсты. Первые же лучи солнца убирают холсты, и остаётся на белом зелёное место.

На голубом небе между золотыми деревьями не поймёшь, что творится. Уносит ветер листья или стайками собираются мелкие птички и несутся в тёплые далёкие края.

Ветер — заботливый хозяин. За лето везде побывает, и у него даже в самых густых местах не остаётся ни одного незнакомого листика. А вот осень пришла — и заботливый хозяин убирает свой урожай.

Листья, падая, шепчутся, прощаясь навек. У них ведь так всегда: раз ты оторвался от родимого царства, то и прощайся, погиб. (По рассказу М. М. Пришвина «Осенние листики»)

2. Работа в группах. Каждая группа получает распечатанный текст и план работы с ним.

- 1) Прочитайте текст ещё раз внимательно.
- 2) О чём этот текст? Сформулируйте его тему.
- 3) Какова основная мысль текста?
- 4) Какое изобразительно-выразительное средство используется автором в третьем абзаце?
- 5) а) гиперболы; б) олицетворение; в) метафора; г) антитеза.
- 6) Составьте план текста.

- 7) Подчеркните или закрасьте голубым карандашом (фломастером, маркером) орфограммы («неясные буквы»), которые нужно запомнить. Обсудите в группах правописание слов и постановку знаков препинания.
- 8) Обсудите в группе постановку знаков препинания.
- 9) Организуйте в группах работу по пересказу текста.

3. Коллективная работа. Сопоставление и обсуждение получившихся планов. Редактирование плана и запись в тетрадь.

План

- 1) Первый мороз.
- 2) Листья или птички?
- 3) Ветер — заботливый хозяин.
- 4) Листья прощаются навек.

4. Письменный орфографический разбор. Один учащийся от группы выходит к доске, записывает слова, которые ему диктует учитель, и объясняет их правописание.

4. Физминутка. По желанию один учащийся выходит и проводит с классом любимую физминутку, известную из начальной школы.

IV. Написание диктанта. Учитель диктует текст по абзацам, а учащиеся записывают их, как запомнили.

V. Рефлексия. Учитель отмечает, какая группа на уроке работала активнее.

VI. Домашнее задание: карточки для индивидуальной работы по теме «Имя прилагательное».

3.4.3. Содержание опытно-экспериментального обучения

в классе 3-й линии (2014–2015 гг.): 5–6 классы

Наличие в письменных работах учащихся данного класса наряду с большими количеством орфографических ошибок множество ошибочных написаний в сильной позиции (см. таблицы 3.5 и 3.6), несовершенство техники письма учащихся заставили обратиться к достижениям логопедии с целью коррекции указанных нарушений.

Следуя основным принципам логопедических упражнений, мы ввели в систему занятий по русскому языку ряд упражнений логопедической направленности для устранения стойких нарушений письма в сильной позиции. В число таких упражнений и заданий включили осложнённое списывание деформированных текстов с пропуском «проблемных» для конкретного ученика букв; осложнённое списывание текстов с деформацией смешанного характера (см. § 2.2); упражнения на разграничение слов-паронимов, отличающихся одной буквой; составление предложений и текстов,

насыщенных «проблемными» буквами; ряд языковых игр с актуализацией буквенного состава слова (кроссвордов, анаграмм, метаграмм, ребусов, шарад, логогрифов и др.). С целью коррекции дисграфии разного вида использовали традиционные как для обычной, так и для специальной методики упражнения: неосложнённое списывание, письмо по памяти, подготовленный диктант. Как приёмы, усиливающие воздействие указанных упражнений, систематически проводили орфографическое проговаривание и артикуляционную гимнастику. Вместо традиционно деформированных текстов предлагались тексты с пропуском буквосочетаний, морфем плюс кегль-шрифтовым и цветовым выделением необходимых компонентов. В целях совершенствования техники письма в этом классе регулярно вводились «минутки» и «уроки чистописания».

В качестве примерного образца предлагаем конспекты уроков русского языка, включающие задания логопедической направленности.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УПРАЖНЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА Графика. Каллиграфия

Цель: усвоение понятий «графика», «каллиграфия»; совершенствование техники письма; **устранение симптомов оптической дисграфии.**

Тип урока: урок-тренинг.

Оборудование: классная доска, заранее оформленная к уроку; учебник русского языка; раздаточный материал для учащихся (карточки для индивидуальной работы); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадами.

II. Языковая разминка.

1. Повторение изученного. Прочитать выразительно четверостишие, выведенное на экране. Выписать грамматическую основу предложения, начертить его схему и указать слова, в которых только звонкие согласные. (*Морозы, деревья*).

По России морозы

Распушили деревья

И рисуют на стёклах

Лебединые перья. (А. Чепуров)

2. Письмо по памяти. Запись четверостишия с последующей самопроверкой.

III. Изучение нового материала методом анализа текста и беседы. **Учитель:** Откройте стр. 118 п. 58. Прочитайте про себя текст под звёздочкой. Сформулируйте и задайте соседу по парте 3 вопроса по тексту. (Взаимоопрос). Какие слова в рамках вы видите на стр. 118-119? («Графика, каллиграфия»). Найдите в тексте ответ на вопрос, что изучает графика. **Ученики:** Графика изучает начертание букв, их виды. **Учитель:** А каллиграфия? **Ученики:**

Каллиграфия учит соблюдать принятые начертания букв, что особенно важно при письме. Учитель: А у вас, ребята, всё в порядке с начертаниями букв, с почерком? (Ученики могут ответить, что не всё. Каждый называет свою проблему: похожее написание букв *н, и, л, к* и др., что не позволяет различать написанное; неправильное соединение букв; путаница букв *Ш* и *Щ*, заглавных букв *У* и *Ч*; написание *Э* в обратную сторону и др.). **Учитель:** Над чем нам нужно работать? **Ученики:** Над каллиграфией! **Учитель:** Сформулируйте тему и цель нашего урока. **Ученики:** Графика. Каллиграфия. Мы будем учиться правильно писать и соединять буквы. **Учитель:** Ещё учась в начальной школе вы не раз слышали выражение: «Тетрадь — лицо ученика». У каждого из вас оно разное. Сейчас я покажу вам тетради учеников, которые уже закончили нашу школу, а вы скажете мне, почему я так бережно их храню. (Демонстрация лучших тетрадей учащихся прошлых лет). А вот рукописные рефераты по литературе, стенгазеты. (Далее учитель демонстрирует слайды с образцами каллиграфического письма).

VI. Выполнение тренировочных упражнений.

1. Осложнённое списывание. Каждый учащийся получает карточку с деформированным текстом, в котором пропущена не орфограмма, а «проблемная» для учащихся буква.

1) Карточка для учащихся, путающих буквы *Ш* и *Щ*.

1. Из лесной ча_и нам удалось выбраться с трудом. Через два часа мы подо_ли к озеру, зарос_ему камы_ом, а затем вы_ли к _ирокой речке. _ёпот волн и _орох гравия ласкали слух. Было слы_но, как в речке плескались _учата. Ты_ину прекрасного летнего утра нару_ило лаянье _енка _арика.

2. Я был в избу_ке на курьих ножках. / Там всё, как прежде: сидит Яга. / Пи_али мы_и и рылись в кро_ках,

/ старуха злая была строга. (К. Бальмонт)

2) Карточка для учащихся, путающих заглавные буквы *У* и *Ч*, пишущих *Э* в обратную сторону.

... самого синего моря жила девочка по имени ..львира. ..тром она вставала очень рано и бежала к морю слушать шёпот волн и шорох гальки. ..рез полчаса бабушка звала ..львиру завтракать. ... бабушки был добрый голос и тёплые руки. ..его только не хранилось в её буфете! Но ..львира и её брат ..дуард больше всего любили варенье из лепестков роз.

3) Карточка для учащихся, нечётко пишущих буквы *О* и *А*.

1. Взял мор..женик лепёшку, сполоснул большую л..жку, л..жку в банку окунул, мягкий ш..рик зачерпнул. 2. Носильщик пятн..дцатый н..мер везёт на тележке багаж. 3. Наб..рицк смотрит в мастерской в открытую тетр..дку, и буквы бережной рукой он ст..вит в ряд одну к другой. 4. Мот..р обк..тчик заведёт и выезж..ет из вор..т. 5. Часовщик, прищулив глаз, чинит ч..сики для н..с.

4) Карточка для учащихся, путающих или нечётко пишущих буквы *И-Ы*.

Когда смотр_шь на крас_вые клумбы, то тебя унос_т в удив_тельное царство цветов. М_сленно переступаешь мягкий ковёр из зелёной трав_и говор_шь цветам: «Привет!». Они склоняют сво_головк_, и т_понимаешь, что цвет_разговаривают с тобой.

На выставке я прочитал слова В. Солоухина: «Имеющий в руках цвет_ не может б_ть жестоким». Действительно, цвет_делают нас добрее.

2. Подготовка к списыванию. Работа в малых группах. Учащимся даётся текст, в котором наряду с орфограммами пропущены буквы в сильной позиции, слоги, части слова. Каждая группа должна «расшифровать» текст и прочитать его вслух.

Осенняя пора — заме....тельная пора! Начинае..... она с пра....ника красок. ..ёлтый л..ст лежит повс..д.. . Разн..цветье трав увяло. Кругом ув..дание и цв..тение. Тёплое со....це ч..р..дуется с х.....дным ветром. Чу....са! Д.....вья постепенно стали голыми, о....нокими, гру....ным.. . Гря..ь, до..дь, сыр..сть. Закан.....ается осень нена....ными днями. Каждый

..ел..век заме....ет ивствует в осени что-то своё. А чтовствует ты? Какой ты её в..д....ь?

V. Домашнее задание: написать текст, который «расшифровывали» в группах.

VI. Рефлексия. Понравился ли сегодняшний урок? Над чем нужно ещё поработать? Выставление оценок с комментариями.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УПРАЖНЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Согласные звонкие и глухие

Цель: выработка умения различать звонкие и глухие согласные; совершенствование фонематического слуха и правописных умений учащихся; **устранение симптомов акустической дисграфии.**

Тип урока: урок закрепления и углубления изученного (урок-рефлексия).

Оборудование: классная доска, заранее оформленная к уроку; учебник русского языка; раздаточный материал для учащихся (карточки для индивидуальной работы); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадями.

II. Языковая разминка. Повторение изученного.

1. Проверка домашнего задания (упр. 274).

2. Учимся различать звуки и буквы!

Учитель: Как изменится значение слов, если в них добавить Б? Запишите получившиеся слова. (На слайде: *Вес, шест, кон, стал, банка, кров, лаз, дал, угол, быт, мол, стан, гол.*)

Учитель: С каким явлением языка связано это задание? **Ученики:** С явлением твёрдости-мягкости звуков. **Учитель:** А сейчас выполним следующее задание и попытаемся определить, отчего возникла такая неразбериха?

III. Изучение нового материала методом анализа языковых явлений. «Непослушные буквы». (На слайде: 1) *Огромный голубой воздушный жар поднимался всё выше и выше.* 2) *На деревьях распустились бочки.* 3) *В конце предложения Витя поставил жирную дочку.* 4) *Яркокрылая папочка влетела в открытую форточку и уселась на подоконнике.* 5) *Кости сидели за столом и пили чай.* 6) *Лыжники спустились с крутой корки.* 7) *Иван-царевич поймал Шар-птицу за хвост.* 8) *У певички был прекрасный колос.* 9) *Поздравление было написано мелом на доске.* 10) *Мама с точкой гуляла по аллеям парка.*). **Учитель:** Так отчего же поменялся смысл предложений? **Ученики:** От того, что звонкие и глухие согласные поменялись местами. **Учитель:** Следовательно, тема нашего урока... **Ученики:** Звонкие и глухие согласные! Мы будем учиться их различать! **Учитель:** И учиться обозначать их на письме! (Запись темы в тетради).

VI. Самостоятельное изучение п. 56. стр. 116. Опрос. Учитель: Перечислите сонорные согласные. Почему их называют звучными? **Ученики:** Их называют звучными, потому что в них голос преобладает над шумом. **Учитель:** Давайте выясним, каких звуков больше в русском языке — глухих или звонких? **Ученики:** В русском языке больше звонких звуков. Их 20. А глухих — 16. **Учитель:** Это ещё одно доказательство того, что русский язык звучный. Давайте потренируемся различать звонкие-глухие согласные с помощью специальных приёмов «дрожжащая гортань» и «закрываем уши». (Тренировка).

V. Закрепление изученного.

1. Упр. 276 (устно). Учащиеся меняют начальный согласный в слове на парный ему глухой или звонкий, отмечают различия в значении слов.

2. Упр. 277 (устно). Учащиеся составляют характеристику согласных звуков.

3. Упр. 278 (устно). Выразительное чтение стихотворения П. А. Усачёва «Шуршащая песенка»; ответы на вопросы учебника.

4. Упр. 279. Подготовленное списывание и выполнение заданий по учебнику. **Индивидуальное задания для учащихся с затруднённой артикуляцией, не различающих на письме глухие согласные Ц и Ч.** Придумать и записать текст, в котором было бы как можно больше слов с этими буквами. (1. *Цапля — замечательная птица. На затылке у многих цапель виден пучок перьев. Эта красавица замечательно ловит свою добычу: рыб, лягушек и других обитателей вод. Цапля строит на деревьях отличные гнёзда из прутьев.* 2. *Целый день за окном шёл печальный дождь. Вечером наша красавица не выдержала: она надела шляпу, перчатки, взяла зонт и поехала в цирк. В цирке были чудесные декорации. Красавице понравилось отличное выступление циркачей: борцов, акробатов и жонглёров.*).

VI. Домашнее задание: упр. 281 (списывание); индивидуальное задание для учащихся, путающих звонкие и глухие согласные на письме (списывание предложений из задания «Непослушные буквы»).

VII. Рефлексия. Что нового узнали мы на уроке? Что у нас получилось особенно хорошо? Над чем нам нужно ещё поработать? Выставление оценок с комментариями.

Понимая недостаточность одного логопедического направления для формирования прочных орфографических навыков, мы продолжили 3-ю линию оптимизации, направив её на развитие логического мышления учащихся, их умения опознавать, квалифицировать, сравнивать и группировать изучаемые явления. С этой целью для учащихся 6 класса 2014–2015 уч. года мы разработали и ввели в систему занятий комплекс заданий проблемно-развивающего и игрового характера на группировку изучаемых явлений, на установление аналогии, на восстановление излишне деформированного текста; различные виды конструирования и составление текстов, насыщенных изучаемыми языковыми явлениями (см. задания «Четвёртый (третий) лишний», «Парный выход», «Я – Шерлок Холмс!», «Парный выход», «Продолжи ряд», «Зашифруй предложение», «Пирамида» и некоторые другие). Ниже приведён конспект урока русского языка в 6 классе, включающий задания проблемно-развивающего и игрового характера.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В VI КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ

Одна и две буквы *Н* в суффиксах имён прилагательных

Цель: выработка умения правильно писать одну и две буквы *Н* в суффиксах имён прилагательных; **развитие логического мышления.**

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Оборудование: классная доска, оформленная к уроку; раздаточный материал для учащихся (таблицы); мультимедийный проектор, экран.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент. Обмен тетрадами.**II. Языковая разминка. Повторение изученного.**

1. Сгруппировать слова в соответствии с изученными орфограммами. (На слайде: *Буфет..к, буфетч..к, чайнич..к, самоварч..к, стульч..к, голосоч..к, мяч..к, ларч..к, звоноч..к*).

Буфетик	чайничек	буфетчик
лучик	голосочек	самоварчик
мячик	звоночек	ларчик

2. «Четвёртый лишний». На слайде:

а) *нелёгкий, неплохой, ненавистный, невнимательный;*

б) *далеко не, вовсе не, совсем не, нисколько не;*

в) *огромный, гигантский, глубочайший, колоссальный.*

3. «Угадай слово». На экране выведен текст. Учитель называет признаки, а учащиеся должны догадаться, что это за слово. (На слайде: *Гаснет багряный луч солнца. Морозные туманные сумерки опускаются над тайгой. Громко потрескивает лёд на речке, замерли тёмно-зелёные ели. Всё живое спешит укрыться от мороза, но соболя это не касается.*).

Учитель: Это слово обозначает действие; стоит в единственном числе, но не имеет возвратного суффикса (*потрескивает*). А это слово обозначает предмет, относится к 1 скл. и стоит в предл. падеже (*на речке*).

4. «Учитель». К доске выходит ученик и задаёт вопросы одноклассникам по тексту (почему так пишется то или иное слово, просит подобрать проверочное слово, объяснить постановку знака препинания и т. п.).

5. Подготовленный диктант. Запись текста под диктовку учителя с последующей самопроверкой.

III. Усвоение новых знаний. Тему объявляет учитель и просит переписать её с учебника в тетрадь (п. 56, стр. 127).

Групповая работа. Учащиеся разбиваются на малые группы (по 3 человека) и самостоятельно изучают тему, заполняя пустые разделы таблицы. После обсуждения делятся результатами и по желанию могут рассказать правило.

ПОЛНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ		
	ОСНОВНОЕ ПРАВИЛО	...
АН	...	НН
ЯН	<i>глин-ян-ый</i>	<i>олов-янн-ый</i>
ИН	<i>лебед-ин-ый</i>	<i>дерев-ян-ый</i>
ОНН	<i>станционный</i>	<i>стел-янн-ый</i>
ЕНН	...	<i>ветреньый</i>
...	<i>камен-н-ый</i> <i>лун-н-ый</i> <i>карман-н-ый</i>	

VI. Закрепление изученного.

1. Упр. 316. Работа у доски. Образовать прилагательные с помощью суффикса *-ИН*, обозначить условия выбора орфограммы.

2. Упр. 317. Устный орфографический разбор.

V. Домашнее задание: упр. 317 (списывание, обозначение условия выбора орфограммы); §. 56 (правило).

VI. Рефлексия. Что нового мы узнали сегодня на уроке? Какое задание было самым интересным? Самым сложным? Выставление оценок с комментариями.

3. 5. Эффективность опытного обучения

Эффективность нашего опытно-экспериментального обучения находит выражение прежде всего в таких цифровых показателях, как оценки учащихся за срезовые работы и количество допущенных в них ошибочных написаний.

Анализ результатов контрольных диктантов, проведённых в конце учебного года, и их сравнение с результатами констатирующего среза (см. таблицу 3.2) позволяют выявить положительную динамику в развитии правописных навыков учащихся в рамках 1-й линии оптимизации, за исключением Славы Б. (см. таблицы 3.14 и 3.15). Представленные в таблицах результаты далеки от идеальных, однако в целом они свидетельствуют об эффективности выбранных нами методов и форм работы: среднее количество ошибок в диктантах учащихся к концу 6 и 8 класса значительно уменьшилось, а успеваемость повысилась.

Таблица 3.14.

Результаты контрольных диктантов в классе 1-й линии (2011–2013 гг.)

Имя ученика	Результаты итогового контрольного диктанта за 5 класс (98 слов)			Результаты итогового контрольного диктанта за 6 класс (120 слов)	
	Кол-во орфогр. ош.	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ош	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Вячеслав Б.	7	2	2	5	2
Андрей В.	5	1	3	4	-
Александр Г.	3	-	4	1	-
Максим Д.	3	-	4	2	-
Василий Д.	4	-	3	3	-
Александр К.	7	1	2	5	1
Алина М.	3	-	4	2	-
Юлия П.	4	-	3	4	1
Кристина П.	5	-	3	4	-
Дмитрий Ш.	2	-	4	-	-

Средний показатель	4,3	0,4	3,2	3	0,4
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и кол-ва ош.	22,7	245		40	300

Таблица 3.15.

Результаты контрольных диктантов в классе 1-й линии (2013–2015 гг.)

Имя ученика	Результаты итогового контрольного диктанта за 7 класс (129 слов)			Результаты итогового контрольного диктанта за 8 класс (156 слов)	
	Кол-во орфогр. ош.	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ош	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Вячеслав Б.	7	2	2	8	1
Андрей В.	4	2	3	2	1
Александр Г.	1	-	4	-	-
Максим Д.	2	-	4	2	-
Василий Д.	3	-	4	2	-
Александр К.	7	1	2	5	1
Алина М.	2	-	4	2	-
Юлия П.	4	1	3	3	-
Кристина П.	4	1	3	3	-
Дмитрий Ш.	1	-	4	-	-
Иван М.	5	-	3	3	-
Мария М.	-	-	-	5	-
Средний показатель	3,6	0,6	3,2	2,9	0,3
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и кол-ва ош.	35,4	202,7		53,4	624

Результаты наблюдений, бесед, анкетирования свидетельствуют о значительном повышении уровня мотивации учеников данного класса к изучению русского языка. Специальные исследования школьного психолога и социального педагога, проводимые в рамках методической работы школы в начале каждого учебного года, позволили выявить в 2011, 2012, 2013 и 2014 гг.

положительное отношение учащихся данного класса к русскому языку как учебному предмету и ко мне как учителю. В анкетах дети охарактеризовали предмет как «интересный», «лёгкий» и «любимый». По мнению школьников, «с русским языком у них уж точно не будет проблем на экзаменах» (из беседы). Качество обучения по русскому в 2013–2014 и 2014–2015 году составило в этом классе 64 % (6 ударников и 2 отличника), что превышало качество обучения по другим предметам. Результаты срезовых работ и личный педагогический опыт позволяют нам сделать вывод о том, что «сочетание разнообразных форм работы над ошибками (индивидуальной, групповой, коллективной) и предлагаемая система оценивания стимулируют самостоятельность и активность учащихся <...>, способствуют преодолению психологических барьеров, дают право учащимся на индивидуальную образовательную траекторию, на свой темп освоения материала и в целом способствуют повышению качества учебно-воспитательного процесса» [Вохмина 2015: 83].

Анализ рабочих тетрадей по русскому языку учащихся данного класса также позволил установить уменьшение частотности ошибочных написаний как в слабой, так и в сильной позиции. С помощью метода сплошной выборки ошибок и их анализа удалось выявить тенденцию к уменьшению количества ошибок «гиперкоррекции» в работах Андрея В., Саши Г., Саши К., Алины М., Кристины П., Юли П. Применяемые нами формы и методы работы по улучшению техники письма (см. п. 3.3) дали неплохие результаты: из 6 школьников, у которых наблюдалось неправильное соединение буквосочетаний *РЛ*, *ПЛ*, *КЛ*, *СЯ*, *МЯ* и др., четверо (Максим Д., Вася Д., Алина М., Юля П.) выработали навык правильного их написания; у двоих (Славы Б., Андрея В.) он продолжает проявляться при беглом письме, однако при должном усердии и прилежании они могут писать правильно. К сожалению, попытки исправить почерк Саши К. не увенчались успехом: только в очень медленном темпе он может писать отчётливо буквы *О*, *А*, *К*, *П* и некоторые другие.

Результаты контрольных диктантов, проведённых в 5 классе 2-й линии в 2012–2013 уч. году (см. таблицы 3.3 и 3.4), показывают уменьшение ошибочных написаний в диктантах по теме «Морфемика» и «Глагол», что свидетельствует об эффективности интенсивного использования обучающих заданий и упражнений, ориентированных на ведущую сенсорную модальность учащихся. Общая тенденция к повышению уровня орфографической грамотности показывает целесообразность применённых методов, форм, приёмов и средств обучения, хотя результаты диктантов в этом учебном году всё же оставляют желать лучшего. Работа над техникой письма и аккуратностью ведения записей позволила значительно улучшить почерк у Гели Ш. и Лизы Р.; у Алёны А., Кати С., Андрея А., Саши М. почерк стал разборчивее, а у Миши Г. по-прежнему наблюдались проблемы с недописыванием или написанием лишних элементов букв в сочетании с довольно медленным темпом письма по сравнению с другими учениками.

Интенсификация программы обучения учащихся данного класса в 2013–2014 и 2014–2015 уч. году (6 и 7 класс) такими видами орфографических работ, как свободный диктант, свободное списывание и творческое списывание, позволила комплексно повысить уровень развития правописно-речевых навыков, что нашло отражение и в результатах контрольных дословных диктантов (см. таблицы 3.16, 3.17, 3.18), и контрольных свободных диктантов (см. таблицу 3.19), за исключением Миши Г. Анализ рабочих тетрадей этого класса показал уменьшение частотности ошибочных написаний как в сильной, так и в слабой позиции, уменьшение количества ошибок «гиперкоррекции». Значительно повысился уровень речевой грамотности учащихся, о чём свидетельствуют результаты письменных творческих работ (сочинений и изложений). Следует отметить, что учащиеся (не только этого класса, но и других) поначалу неоднозначно оценивали такие виды работ, как свободный диктант, свободное списывание и творческое списывание, поскольку они или не применялись совсем или редко использовались в начальной школе. В ходе совершенствования правописно-речевых навыков их

отношение к данным видам работ менялось в лучшую сторону. Результаты анкетирования, проведённого среди учащихся нашей школы в 2014 году, показали, что 76 % учащихся любят писать свободные диктанты, потому что «текст можно сократить, а предложения сжать», «в свободном диктанте можно заменять слова и добавлять свои», при его написании «тренируется память и внимание». В то же время для 24 % учеников этот вид диктанта оказался сложным, поскольку им «приходится запоминать текст», а «обычный контрольный диктант лучше, так как не надо думать, о чём писать» и др. «Ответы школьников демонстрируют проблемные моменты в обучении русскому языку, на устранение которых направлен свободный диктант» [Вохмина 2015: 22]. Результаты исследований школьного педагога и психолога позволили констатировать положительное отношение учащихся данного класса к предмету «русский язык» и к учителю. Две ученицы этого класса (Геля Ш. и Лиза Р.), заинтересовавшись проблемами почерка и каллиграфии, активно принимали участие в создании рукописных школьных стенгазет. Качество обучения к концу 2014–2015 уч. года составило в этом классе 84 % (2 отличницы и 4 ударника).

Таблица 3.16.

Результаты контрольных диктантов в классе 2-й линии (2012–2013 гг.)

Имя ученика	Результаты контрольного диктанта за 2-ю четверть в 5 классе (100 слов)			Результаты контрольного диктанта по теме «Морфемика» в 5 классе (98 слов)	
	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ош.	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Алёна А.	3	-	4	2	-
Ангелина Ш.	3	-	4	2	-
Елисовета Р.	4	-	3	2	-
Екатерина С.	5	1	3	5	1
Андрей А.	5	-	3	5	-
Александр М.	7	-	2	5	-
Михаил Г.	8	2	2	7	2

Средний показатель	5	0,4	3	4	0,4
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и ош.	20	233		24,5	228

Таблица 3.17.

Результаты контрольных диктантов в классе 2-й линии (2012–2013 гг.)

Имя ученика	Результаты контрольного диктанта по теме «Глагол» (93 слова)			Результаты контрольного диктанта за 5 класс (98 слов)	
	Кол-во орфогр. ош.	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ош.	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Алёна А.	2	-	4	2	-
Ангелина Ш.	1	-	4	2	-
Елисовета Р.	2	-	4	2	-
Екатерина С.	5	1	3	5	1
Андрей А.	5	-	3	5	1
Александр М.	5	1	3	6	-
Михаил Г.	7	2	2	7	1
Средний показатель	3,8	0,6	3,3	4,1	0,4
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и ош.	24	163		23,6	228,6

Таблица 3.18.

Результаты контрольных диктантов в классе 2-й линии (2013–2015 гг.)

Имя ученика	Результаты итогового контрольного диктанта за 6 класс (120 слов)			Результаты итогового контрольного диктанта за 7 класс (129 слов)	
	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Алёна А.	-	-	5	1	-
Ангелина Ш.	-	-	5	-	-
Елисовета Р.	-	1	4	1	-

Екатерина С.	2	-	4	3	-
Андрей А.	2	-	4	3	-
Александр М.	5	-	3	4	-
Михаил Г.	5	1	3	7	2
Виктория М.	5	2	3	6	-
Средний показатель	2,4	0,5	3,8	3,1	0,3
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и ош.	50,5	240		41,28	516

Таблица 3.19.

Результаты свободных диктантов в классе 2-й линии (2013–2015 гг.)

Имя ученика	Результаты итогового свободного диктанта за 6 класс (127 слов)				Результаты итогового свободного диктанта за 7 класс (151 слово)		
	Кол-во слов	Кол-во речевых и грамматич. ош.	Кол-во орфогр. ош.	Оценка	Кол-во слов	Кол-во речевых и грамматич. ош.	Кол-во орфогр. ош.
Алёна А.	121	-	1	5/4	146	-	-
Ангелина Ш.	123	-	-	5/5	148	1	1
Елисовета Р.	128	-	1	5/4	139	-	1
Екатерина С.	119	1	2	5/4	142	3	3
Андрей А.	110	1	2	5/4	137	2	3
Александр М.	118	-	2	5/4	145	1	3
Михаил Г.	109	2	3	4/3	127	4	4
Виктория М.	122	-	4	5/3	143	3	4
Средний показатель	118,7	0,5	1,9	4,9/3,9	140,8	1,7	2,4
Ср. показатель соотношения кол-ва слов и ош.		237,5	63,3			80,5	59,3

Итоги третьей линии оптимизации (2013–2015 гг.) также наглядно демонстрируют положительные тенденции к повышению уровня орфографической грамотности учащихся – см. таблицы 3.20 и 3.21. Введение в

программу опытного обучения группы коррекционно-развивающих упражнений логопедического характера обеспечило не только преодоление различных нарушений письма в сильной позиции и улучшение техники письма, но и способствовало повышению уровня орфографической грамотности школьников. Следует отметить, что в текущих работах у таких учащихся, как Саша А. и Илья Н., ещё наблюдались единичные случаи графических замен и недописывание элементов букв, но общая тенденция к уменьшению ошибочных написаний в сильной позиции сохранялась. У детей повысился интерес к проблемам почерка и каллиграфии, появилась заинтересованность в качественном выполнении письменных работ, в их оценке. Применение различных фонематических игр с актуализацией буквенного и звукового состава слова значительно повысило эмоциональный фон занятий и усилило познавательную активность учащихся данного класса. Это заставило нас усилить игровую направленность уроков в 6 классе, но уже с актуализацией логической составляющей, что в свою очередь обеспечило довольно высокие результаты при проведении тестирования и контрольных диктантов. Уровень мотивации учащихся данного класса к изучению предмета «русский язык» в 2013–2014 и в 2014–2015 уч. годах был определён школьным психологом как высокий. Качество обучения в этом классе к концу 2014–2015 уч. года составило 100 % (2 отличницы и 5 ударников).

Таблица 3.20.

Результаты контрольных диктантов в классе 3-й линии (2013–2015 гг.)

Имя ученика	Результаты итогового контрольного диктанта за 5 класс (98 слов)			Результаты итогового контрольного диктанта за 6 класс (120 слов)	
	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра	Оценка	Кол-во орфогр. ошибок	Кол-во ош. логопедич. хар-ра
Екатерина И.	-	-	5	1	-
Ксения Ш.	1	-	4	-	-
Алина В.	1	-	4	1	-
Илья Н.	1	-	4	2	-
Валерия А.	1	-	4	4	-

Александр А.	3	-	3	2	-
Софья Б.	-	-	-	1	-
Средний показатель	1,1	0	4	1,5	0,1
Ср.показатель соотношения кол-ва слов и ош.	84	-		76,3	-

Таблица 3.21.

Результаты итогового тестирования в классе 3-й линии (2014–2015 гг.)

Имя ученика	Итоговый тест по орфографии за 6 класс (максимальное количество баллов - 19)			Итоговое контрольное тестирование по всем темам за 6 класс (максимальное количество баллов - 33)	
	Кол-во верных ответов	Кол-во неверных ответов	Оценка	Кол-во верных ответов	Кол-во неверных ответов
Екатерина И.	19	-	5	33	-
Ксения Ш.	19	-	5	33	-
Алина В.	17	2 (А6, А7)	4	32	1 (№ 21)
Илья Н.	18	1 (А6)	5	33	-
Валерия А.	17	2 (А6, А7)	4	32	1 (№ 21)
Александр А.	17	2 (А6, А7)	4	32	1 (№ 21)
Софья Б.	19	-	5	33	-
Средний показатель	18	1	4,5	32,5	0,4

Так как в любой малокомплектной школе не бывает параллельных классов (в нашей школе их тоже не было), то нужно было решить проблему сравнения опытных классов. С этой целью была выработана следующая система сравнения: в качестве контрольных служили те классы, в которых не так интенсивно использовались отдельные виды упражнений и формы работы. Например, учащиеся того класса, в котором широко применялись упражнения логопедической направленности и проблемно-развивающие задания, меньше допускали ошибочных написаний в сильной позиции и качественнее решали

тестовые задания, чем ученики других классов; с написанием свободных диктантов и изложений успешнее справлялись учащиеся того класса, в котором линия свободных диктантов и других правописно-речевых работ была значительно усилена; навыки орфографического самоконтроля были лучше сформированы в том классе, в котором систематически применялись личностно-ориентированные формы работы над ошибками и т. д. То есть в СМКШ целесообразно использовать двойную систему сравнения результатов: с одной стороны, сравнивать результаты входной диагностики и контрольных срезов в каждом классе; с другой стороны, сравнивать достижения классов одного этапа обучения (например, данный пятый класс и предшествующий пятый класс) по отдельным параметрам с целью выявления эффективности определённых видов и форм работ.

Таким образом, проектирование программы опытно-экспериментального обучения с учётом уровня развития правописных навыков школьников, отдельных аспектов их речевой деятельности, психологических особенностей класса и каждого учащегося обеспечили в целом позитивную динамику в развитии их орфографических навыков и продемонстрировали эффективность опытной работы.

ВЫВОДЫ

1. Расширенная диагностика общих языковых и правописных умений учащихся 5 класса СМКШ, включающая срезовые диктанты и тесты, проверку техники чтения и письма, анализ рабочих тетрадей учеников, их портфолио и школьной психолого-педагогической документации, позволяет более объективно установить уровень развития правописно-речевых и мыслительных навыков учащихся, а также выявить группы детей, нуждающихся в индивидуальной образовательной программе при изучении орфографических тем.
2. Программу опытного обучения, включая тематическое планирование, необходимо проектировать на основе комплексного использования достижений частных методик преподавания русского языка, логопедии и психологии, актуализируя принципы адаптивной школы, наиболее последовательно учитывающей индивидуально-психологические характеристики школьников и специфические особенности каждой школы.
Исходя из этого, варьируемый базовый лингвометодический блок системы опытно-экспериментального обучения орфографии учащихся 5–7 классов СМКШ необходимо обогатить дополнительным коррекционным компонентом – логопедическим, проблемно-развивающим, психологическим и др.
3. Для каждого класса необходимо выбирать свою линию оптимизации с учётом специфики контингента его учащихся и задач опытного обучения. Это соответствует устоявшейся дидактической аксиоме об отсутствии универсальных методов обучения и необходимости преобладающего внимания к оптимальному выбору и сочетанию видов работ и их последовательности.
4. Важнейшим условием оптимизации является выбор учебника для опытного обучения, для чего необходимо провести анализ действующих УМК для 5–7 классов. Сопоставительный анализ УМК, а также личный

опыт преподавания подтверждает оптимальность учебника М. Т. Баранова и др. (науч. ред. – Н. М. Шанский), если обогатить его методический аппарат недеформированным дидактическим материалом, в том числе локально-местной тематики.

5. Целям эффективного обучения орфографии служит использование орфографическо-логопедических, правописно-речевых и других видов устных и письменных гибридных работ, позволяющих успешно корректировать и совершенствовать орфографические навыки не только у детей, легко осваивающих образовательный стандарт, но и у инклюзивных групп учащихся, имеющих логопедические проблемы и испытывающих различные трудности в области мышления, внимания, памяти.
6. Повышение эффективности правописной подготовки учащихся обусловливается не только определёнными методическими средствами, но и системой мотивации, способствующей успешной адаптации учащихся в средней школе, созданию благоприятной психологической обстановки в каждом классе, повышению интереса к изучению русского языка. К числу положительно мотивирующих средств на уроках русского языка в 5–7 классах следует отнести систему личностно-ориентированных форм работы над ошибками, способствующей более углублённой индивидуализации и дифференциации обучения, а также систему развивающих игровых заданий и упражнений.
7. Оптимизации обучения орфографии в 5–7 классах сельских школ эффективно способствует применение новых вариантов дифференциации орфографических упражнений и дидактического материала, в частности, на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых.
8. Успешная корректировка и совершенствование орфографических навыков учащихся 5–7 классов во многом зависит от использования на уроках правописной направленности заданий и дидактического материала, усиливающих роль зрительного, слухового, речедвигательного и рукодвигательного анализаторов.

9. Эффективному обучению правописанию способствует техническая модернизация сельской школы, в частности, её оснащение современной компьютерной техникой. Это позволяет обновить приёмы выполнения собственно-орфографических и гибридных упражнений, существенно облегчает создание и тиражирование необходимого дидактического материала, а также обеспечивает своевременный переход от одного этапа урока к другому.
10. В ходе экспериментальной работы по оптимизации обучения правописанию в 5–7 классах СМКШ возрастает роль регионально-значимого дидактического материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития сельских школ сегодня является одной из ключевых в отечественной дидактике. В условиях модернизации системы российского образования и перехода общей школы на новые стандарты актуальна задача материально-дидактического и кадрового обеспечения СМКШ, включая специальную подготовку учителей-предметников в реализации идей инклюзивного образования.

Несмотря на достигнутые современной наукой и школой успехи в обучении правописанию, продолжает оставаться актуальной проблема повышения орфографической и пунктуационной грамотности школьников. В сельских школах актуальность данной проблемы ещё более возрастает ввиду специфичности контингента учащихся СМКШ, своеобразия учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях данного типа, отсутствия в сельской местности благоприятных социальных и культурно-бытовых условий.

Изучение научно-методической литературы показало отсутствие глубоких исследований по данной проблеме, что позволяет говорить об её актуальности для современной методики преподавания русского языка. О целесообразности и необходимости оптимизации обучения правописанию в СМКШ говорят статистические данные по итогам ОГЭ–ЕГЭ, результаты анализа школьной медико-психолого-педагогической документации, результаты констатирующих экспериментов.

Особые условия функционирования СМКШ, особенности речевого и общего развития учащихся 5–7 классов и их правописно-языковой подготовки предполагают разработку системы вариантного обучения орфографии на основе целесообразного выбора методов и приёмов, форм и средств обучения, отбора дидактического материала, выбора стиля учебного взаимодействия педагога и учащихся. В свете идей инклюзивности именно в сельских школах ввиду их малочисленности открывается широкий простор для оптимальной

реализации принципов личностно-ориентированного обучения русскому правописанию. Современному сельскому учителю-словеснику кроме хорошего знания своего учебного предмета и его методики необходимы знания основ психологии и коррекционной педагогики, что позволяет разрабатывать дополнительный коррекционный компонент правописно-языковой подготовки в основной школе.

Оптимальная система вариантного обучения правописанию в 5–7 классах СМКШ строится на основе интеграции методики русского языка в общей школе с коррекционной педагогикой и логопедией, поэтому под *оптимизацией обучения орфографии* следует понимать целесообразный отбор и сочетание лингвометодических средств методики правописания с упражнениями и заданиями коррекционно-логопедического и проблемно-развивающего характера, с методикой графико-каллиграфической работы начальной школы.

В содержании системы обучения правописанию и речи в СМКШ необходим не только базовый лингвометодический компонент, но и дополнительный коррекционный, связанный с коррекцией логопедических, графико-каллиграфических, речевых, мыслительно-психологических проблем учащихся, а не только с коррекцией орфографической грамотности, что более актуально для 8-9 и 10-11 классов общей школы.

Эффективность разработанной системы вариантного обучения орфографии в 5–7 классах по трем вариантным линиям обоснована теоретико-практически с учётом результатов развёрнутой диагностики учащихся и реализована в авторской программе опытно-экспериментального преподавания и её дидактическом обеспечении.

Результаты опытно-экспериментального обучения в 5–7 классов СМКШ наглядно продемонстрировали эффективность типовых орфографических работ при их расширенном использовании (см. письмо по памяти, подготовленные правописные и правописно-речевые диктанты с предварительным изучением текста, прежде всего свободные), игровых

упражнений, а также упражнений гибридного характера – орфографическо-логопедических, логико-орфографических, графико-каллиграфических и др.

Для эффективного формирования правописных навыков целесообразна актуализация ведущей репрезентативной системы обучаемых, а также разработка заданий и дидактического материала, усиливающих роль анализаторов. Новые варианты дифференциации орфографических заданий требуют введения личностно-ориентированных форм работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.

В ходе разработки и реализации программы опытно-экспериментального обучения русскому языку актуализирована проблема материально-технического оснащения школы компьютерной техникой, без которой сложно осуществлять полноценную индивидуализацию и дифференциацию языковой подготовки, обеспечивать учащихся новым дидактическим материалом, эффективно проводить упражнения, диктанты, тесты и делать урок ярким, насыщенным и продуктивным. Этот технико-технологический аспект оптимизации обучения правописанию будем рассматривать в дальнейших исследованиях.

Подводя итоги, отметим, что в ограниченных рамках одного диссертационного исследования невозможно глубоко рассмотреть все проблемы и перспективы оптимизации обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ. Например, решение проблемы слияния трёх линий оптимизации в одну требует создания комплексной программы обучения правописанию сельских школьников, создания специального лингводидактического учебного пособия для малочисленных сельских школ на основе регионально-значимого дидактического материала. Для реализации этих целей необходимы отдельные научно-методические исследования на основе интеграции смежных педагогических и психологических наук.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ (ДИКТАНТЫ И ТЕСТЫ)

ТЕСТ ДЛЯ 6 КЛАССА ПО ТЕМЕ «ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В 5 КЛАССЕ» (2014—2015 УЧ. ГОД)

Часть А

А1 Что такое *орфограмма*?

- 1) самостоятельная часть речи
- 2) наименьшая значимая часть слова
- 3) написание в словах по орфографическим правилам или по традиции
- 4) неизменяемая часть слова

А2 Укажите ряд, в котором все слова однокоренные.

- 1) вода, водитель, водный
- 2) лес, лесной, лесник
- 3) гора, горный, гореть
- 4) вести, приведёт, привет

А3 В каком ряду пропущены только чередующиеся гласные в корне?

- 1) выр..сти, р..писание, предпол..гать
- 2) заб..раю, зар..сли, оп..реться
- 3) прот..реть, м..ролюбивый, забл..стеть
- 4) насл..ждаться, зам..рло, выб..рет

А4 Какое слово состоит из приставки, корня, одного суффикса и окончания?

- 1) преподнести
- 2) перевяжет
- 3) разлюбил
- 4) нависает

А5 В каком ряду **Ь** пишется во всех словах?

- 1) пахуч.. , сестрич..ка, почтал..он
- 2) испеч.. , из-за туч.. , мос..тик
- 3) успел спрята..ся , бур..ян, несёш..ся
- 4) волны плещут..ся , гвоз..ди , пес..ни

А6 Какое утверждение является неверным?

- 1) Текст — ряд предложений, связанных по смыслу и расположенных в определённом порядке.
- 2) Тема — то, о чём говорится в тексте.
- 3) Основная мысль текста обычно передаёт отношение автора к тому, о чём говорится в тексте.
- 4) В заголовке основная мысль не может быть выражена.

A7 В каком слове ударение падает на второй слог?

- 1) ворота
- 2) алфавит
- 3) позвонит
- 4) сантиметр

A8 Продолжите фразу:

- 1) Согласные звуки бывают
- 2) Служебные части речи — это.....

(задание оценивается в 2 балла)

A9 Слово *серебряный* употреблено в переносном значении в словосочетании:

- 1) серебряное блюдо
- 2) серебряный браслет
- 3) серебряный звон
- 4) серебряная ложечка

A10 Установите соответствие:

1) имя существительное	а) наглухо
2) имя прилагательное	б) перегородка
3) глагол	в) перегородить
4) наречие	г) глухой

(задание оценивается в 4 балла)

Часть В

Внимательно прочитайте текст. Выполните задание к нему.

(1) В знойном воздухе ещё с самого обеда со всех сторон тяжело громоздились облака. (2) А потом на юге засинелась, стала расти и приближаться огромная туча.

(3) Солнце закрылось передними облаками. (4) Вода в пруду стала чёрной. (5) Свежий ветер сильнее подул в лицо, пригнул траву, пробежал по ней, поднял с дороги пыль и жёлтые листья, закружил их и понёс в деревню. (6) Стало вдруг пасмурно. (7) Наступила тишина.

B1. Напишите номера предложений с однородными членами.

B2. Напишите номер нераспространённого предложения.

B3. Выпишите примеры слов с указанной орфограммой, приведите свои примеры на данное правило.

Орфограмма	Пример слова с данной орфограммой из текста	Свой пример на данное правило
О-Е после шипящих в корне		

Проверяемая безударная гласная в корне		
Чередующаяся гласная в корне слова		

(задание оценивается в 6 баллов)

Максимальное кол-во баллов: 22 балла

ТЕСТ ДЛЯ 6 КЛАССА ПО ТЕМЕ «ПОВТОРЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ПО ОРФОГРАФИИ ЗА 6 КЛАСС» (2014–2015 УЧ. ГОД)

Часть А

А1 Укажите ряд, в котором на месте пропусков во всех словах пишется одна и та же буква.

- 1) соб..рание, заж..гать, зам..рать
- 2) прир..сли, приг..реть, р..стение
- 3) ул..жить, возр..ст, дог..рает
- 4) г..реть, предл..гать, к..снуться

А2 Укажите ряд, в котором на месте пропуска во всех словах пишется одна и та же буква.

- 1) раз..езд, в..юнок, под..ехать
- 2) пр..ехать, пр..пекает, пр..школьный
- 3) ра..гадать, в..ходит, и..париться
- 4) о..делать, на..резать, о..дать

А3 Укажите слово, в котором нужно писать *И*.

- 1) без..дейный
- 2) меж..нститутский
- 3) пред..юльский
- 4) с..грать

А4 Укажите слово со слитным написанием.

- 1) (немецко)русский
- 2) (розово)красный
- 3) (древне)китайский
- 4) (северо)западный

А5 Распределите слова на 3 группы.

Чёрствый, кумачовый, мальчонка, сверчок, жёсткий, девчонка, вещевой, парчовый, щётка

А6 Подберите слово с противоположной орфограммой.

Разносчик — фонарщик;

завидовать — замазывать;
 англо-русский — ...
 серебряный — ...
 казацкий — ...
 блистал — ...
 никого — ...

(задание оценивается в 5 баллов)

A7 Укажите неверное утверждение.

- 1) Прилагательное *невесёлый* не употребляется без *НЕ*, поэтому пишется слитно.
- 2) В слове *плюшевый* ударение не падает на суффикс, поэтому после шипящей мы пишем *Е*.
- 3) В слове *румяный* нет суффикса, поэтому мы пишем в нём одну *Н*.
- 4) В местоимении *никого* ударение не падает на приставку, поэтому в нём мы пишем *И*.

A8 Укажите вариант ответа, в котором верно указаны цифры, на месте которых нужно писать НН.

На соломе(1)ой салфетке стоял глина(2)ый кувшин с клюкве(3)ым морсом.

- 1) 1,2 2) 1,3 3) 1,2,3 4) 2

A9 Продолжите ряд.

Деревянный, шорох, ветренный, цыган

A10 Укажите «лишнее» слово.

- 1) девят..сот, сем..сот, восем..надцать, сед..мой
- 2) (средне)вековой, (бледно)жёлтый, (плодово)ягодный, (шахматно)шашечный
- 3) мыши..ый, дли..ый, были..ый, ками..ый

Часть В

Внимательно прочитайте текст, выполнить задание к нему.

(1) Вдруг что-то шлёпнуло посреди тихой заводи, и я увидел голову выдры, которая плыла к берегу. (2) Она направлялась с живой рыбой во рту к густому кустарнику, которым был покрыт берег.

(3) Я сидел и не шевелился, видел, как она исчезла под кустами.

(4) Раньше мне не приходилось видеть что-нибудь подобное.

(По И. Соколову-Микитову)

B1 Продолжи фразу.

Слова «что-то» и «что-нибудь» пишутся через дефис, потому что

B2 Подберите и запишите проверочное слово к слову *направилась*.

B3 Из 3-го предложения выпишите словарное слово.

B4 Дайте развёрнутый письменный ответ на вопрос «Какое впечатление произвела выдра на автора?».

Максимальное количество баллов: 19; задание В4 оценивается отдельно

**ТЕКСТ ДИАГНОСТИРУЮЩЕГО СВОБОДНОГО ДИКТАНТА
В 6 КЛАССЕ (2014–2015 УЧ. ГОД)**

Программная тема: «Повторение изученного в V классе»

Растения-разведчики

В одном из отдалённых районов Восточной Сибири геологи искали руду. Склоны горы, в которой предполагались её залежи, густо заросли непролазным кустарником, поэтому найти выходы руды было трудно.

Однажды геологи поднялись на вершину крутой горы, чтобы осмотреть сверху район разведывательных работ. Раньше они замечали, что все канавы, в которых встречалась руда, располагаются среди зарослей высокой травы с фиолетовыми цветами. И сейчас на склоне соседнего они увидели целую полосу фиолетового цвета. Можно было предположить, что там и находится руда, которую они так долго и упорно искали.

Геологи нанесли на карту заросли растений и спустились в лагерь. В первых же вырытых канавах обнаружилась богатая рудная залежь.

Так на помощь разведчикам часто приходят растения. Это происходит потому, что корни растений всасывают вместе с водой соли металлов. Они накапливаются в коре, листьях и цветах и дают растениям окраску. (133 слова).

(По А. Попову)

Задания к тексту.

1. Прочитайте внимательно текст. Объясните смысл его названия.
2. Составьте план и перескажите по нему текст.
3. Найдите в тексте слова с чередующимися гласными в корне. Объясните их правописание. Графически обозначьте орфограммы в этих словах и условия их выбора.
4. Объясните правописание самых трудных, на ваш взгляд, слов.
5. Подберите синоним к прилагательному «непролазный», объясните правописание этого слова.
6. Обведите цветным фломастером буквы или буквосочетания, в написании которых можно ошибиться.
7. Объясните постановку знаков препинания внутри предложений.

**ТЕКСТ СВОБОДНОГО ДИКТАНТА В 6 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ
«ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ЗА 6 КЛАСС» (2013–2014 УЧ. ГОД)**

Живые фонарики

Хорошо июньской ночью в лесу! Он в это время наполнен ароматом трав, цветов, свежей листвы. То тут, то там раздаются таинственные звуки, шорохи.

Вот среди травы замигали зеленоватые огоньки. Они передвигаются, они живые! Огоньки будут светить долго, а на заре погаснут. Это жучки-светлячки.

Возьмёшь такого светлячка в руки — он без крыльев и напоминает маленького червяка. Это самка. Самцы же имеют крылья, летают, но не светятся.

Особенно много светлячков бывает в конце июня. В народе их раньше называли «Ивановыми червячками», потому что жучки появлялись во время дня Ивана Купалы — древнего земледельческого праздника.

Свет наших жучков довольно слабый, а вот в Южной Америке есть насекомые, которые дают очень яркий свет. Это жуки кукубано. Светятся они так красиво, что женщины даже украшают этими живыми фонариками свои причёски. (127 слов).

(Б. Ржевский)

Задания к тексту.

1. Видели ли вы светлячков? Что вы о них знаете? Как описываются в тексте жучки-светлячки? При помощи каких слов и выражений описывается июньская ночь?
2. Составьте и запишите план, перескажите по нему текст.
3. Выпишите из текста слова *раздаются, таинственные, замигали, передвигаются, появлялись, украшают*, выделите в них корень, подчеркните в них орфограммы, устно подберите к ним проверочные слова.
4. Найдите в тексте и подчеркните слова, трудные, с вашей точки зрения, для правописания. Цветным фломастером обозначьте в них «ошибкоопасные» места. Запомните их написание.
5. Найдите сложные предложения и начертите их схемы.

ТЕКСТ СВОБОДНОГО ДИКТАНТА В 7 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ЗА 7 КЛАСС» (2014–2015 УЧ. ГОД)

Кукла

Ясные дни миновали, и Марусе опять стало хуже. На все наши ухищрения с целью занять её она смотрела равнодушно своими большими потемневшими и неподвижными глазами, и мы давно уже не слышали её смеха. Я стал носить в подzemелье свои игрушки, но и они развлекали девочку только на короткое время. Тогда я решил обратиться к своей сестре Соне.

У Сони была большая кукла, с ярко раскрашенным лицом и роскошными льняными волосами, подарок покойной матери.

На эту куклу я возлагал большие надежды и потому, отозвав сестру в боковую аллею сада, попросил дать мне её на время. Я так убедительно просил её об этом, так живо описал ей бедную девочку, у которой никогда не было своих игрушек, что Соня, которая сначала только прижимала куклу к себе, отдала мне её и обещала в течение двух-трёх дней играть другими игрушками.

Действие этой нарядной барышни превзошло все мои ожидания. Маруся, которая увядала, как цветок осенью, казалось, вдруг опять ожила. Она так крепко меня обнимала, так звонко смеялась, разговаривала со своей новой знакомой... Маленькая кукла сделала почти что чудо: Маруся, давно уже не сходявшая с постели, стала ходить, вводя за собой свою белокурую дочку, и по временам даже бегала, по-прежнему шлёпая по полу слабыми ногами. (151 слово)

(В. Г. Короленко. «Дети подземелья»)

Задания к тексту.

1. В чём, на ваш взгляд, заключается основная мысль текста?
2. В чём смысл сравнения Маруси с увядающим осенним цветком?
3. Составьте и запишите план, перескажите по нему текст.
4. Найдите в тексте и подчеркните слова с изученными в этом году орфограммами. Объясните их правописание.
5. Объясните правописание слов *ухищрения, обратиться, превзошло*.
6. Выпишите из текста словарные слова, запомните их правописание.
7. Найдите в тексте причастные и деепричастные обороты, графически их обозначьте.
8. Объясните постановку многоточия и двоеточия.

9. Найдите в тексте сложные предложения, начертите их схемы.

ТЕКСТ КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА В 5 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «МОРФЕМИКА»

Встреча у реки

Утренний ветерок пробежал по лесу. Туман пришёл в движение, и показался противоположный берег реки с зарослями густого кустарника.

Вдруг послышался шорох гальки. Я оглянулся и рассмотрел две тени. Я предполагал увидеть людей, но это оказались лоси. Они приближались к реке. Я залюбовался животными. Лоси жадно пили воду. Вдруг самка почуяла опасность и стала смотреть в мою сторону. Вода стекала у неё с губ, и от этого расходились круги по спокойной поверхности реки. Лосиха встрепенулась, издала хриплый крик и бросилась к лесу.

В это мгновение вошло солнце. Сквозь клубы тумана стали проявляться очертания гор, растущих на том берегу деревьев. (98 слов).

(По В. Арсеньеву)

ТЕКСТ КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА В 5 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «ГЛАГОЛЬ»

Сумерки в лесу

День кончается. Солнце уже опускается к горизонту, и далеко разливаются его косые лучи. Приближаются сумерки. Мы бродим по лесу. Кажется, что лесные поляны налились густой темнотой. Она словно выползает из-под земли, ложится у наших ног, расстилается внизу по ветвям, взбирается к верхушкам деревьев.

Птицы постепенно замолкают. Скоро уже становится трудно различать очертания веток. След знакомой тропинки стал пропадать, но сквозь просеку ещё видны лучи солнца. Высоко над ёлкой заблестели звёзды. Время от времени раздаётся одинокий голос птички. Кажется, что она удивляется наступлению таинственной тишины. Ночь прикоснулась к земле и растеклась по ней темнотой. (93 слова).

(По К. Паустовскому)

ТЕКСТ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА ЗА 5 КЛАСС

За грибами

Летнее утро легко поднимает с постели.

Над рекой ещё расстилается туман. Скоро он пропадает в прозрачном воздухе и освобождает сизую крону дремучего тополя, потом верхушки черёмухи. Пора отправляться за грибами.

Я заметил, что чаще всего грибы попадают возле берёз. Берёзка дружит с грибами. Под её покровом растёт всем известный подберёзовик.

Подосиновик — гриб яркий, стройный. Он не вылезет вдруг на дороге или на тропке. Живёт он в высоком осиннике и не прячется. Издали замечаешь его яркую шляпку. Срезаешь один гриб, а рядом ещё видишь штук пять.

И разом грибы кончаются, но у вас уже полная корзинка. Можно собираться домой. (98 слов).

ТЕКСТ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА ЗА 6 КЛАСС*На каникулах*

Лето я провёл в Загорье у бабушки. Первые дни я сильно тосковал и не находил для себя никаких развлечений. Но прошла неделя, другая, и у меня завелись друзья из местной ребятни. С утра и до позднего вечера я, как угорелый, носился по деревне, забывая о времени.

Каждый день мы находили для себя какие-то новые игры и развлечения. Самым приятным занятием было купание в небольшой речке. Через огород пробирались мы к тому месту, где речка была шире и глубже, быстро раздевались и прыгали в воду. Кое-кто из моих приятелей боялся сразу заходить в воду, и тогда в него летели холодные брызги. После купания мы отдыхали на берегу или же рассаживались на перилах старинного деревянного моста и следили за дымчато-розовыми проплывающими облаками (120 слов).

ТЕКСТ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА ЗА 7 КЛАСС*Охота*

Отправляясь на охоту, я вышел из дому затемно. Дорога мне хорошо знакома, и я, перейдя неширокую речонку, взобрался на верх пригорка, покрытого лесочком, и сначала пошёл по дорожке. Под ногами чувствовалась не грязь, а сухая земля. Лёгкий ветерок едва-едва доносил горьковатый запах пробуждающихся почек.

Я решил ждать прилёта тетеревов на знакомой мне лесной полянке. Сюда прилетают они в начале весны.

Я пошёл к шалашу, сделанному мной заранее из рубленых берёзок. Укрывшись в нём, я закрыл вход ветками. Неожиданно послышался шум. Тяжёлые птицы садились у шалаша, громко хлопая крыльями. Извещая задорной песней весь лес о своём прилёте, они прыгали, перелетая с места на место, гоняясь друг за другом. Распустив свои чёрные хвосты и припадая к земле, птицы монотонно ворковали. Казалось, что вокруг меня переливаются и по-весеннему журчат невидимые ручейки. (129 слов)

(По Г. Скребицкому)

ТЕКСТ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЬНОГО ДИКТАНТА ЗА 8 КЛАСС*Созвездия*

Количество звёзд, видимых на небе простым глазом, кажется неисчислимым. На самом деле их не так уж много. Одновременно в нашем поле зрения, как говорят учёные, бывает не более трёх тысяч звёзд, потому что мы видим половину небесного свода.

Звёзды — это те же солнца. Они кажутся нам блестящими точками, удалёнными от Земли на необозримые расстояния.

Ещё в древности люди заметили, что некоторые группы ярких звёзд образуют разные фигуры. Разделив всё небо на созвездия, астрономы составили звёздные карты. Все звёзды, даже самые маленькие, были причислены к тому или иному созвездию.

И расположение звёзд в созвездиях, и расстояние их друг от друга кажутся неизменными. Объясняется это тем, что астрономическая наука появилась совсем недавно. Звёзды в течение этого времени не успели ещё изменить своего видимого положения на небосводе. Двигаются они с огромными скоростями в разных направлениях, однако они так далеки от нас, что мы не замечаем этого движения. По расчётам учёных, заметить его можно будет лишь через десятки тысяч лет. (156 слов).

(По М. Гумилевской)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ТЕКСТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ И ЛОКАЛЬНО-МЕСТНОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХ ДИКТАНТОВ

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ *Н* И *НН* В СУФФИКСАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И ПРИЧАСТИЙ»

Огненная Победа

В День Победы яркая, праздничная колонна движется от школы к центру села, где установлен памятник героям, сражавшимся за нашу Родину в годы Великой Отечественной войны. Торжественное шествие украшено флажками, шариками, цветами. Ученики поют песни военных лет, разученные накануне праздника. Обрадованные жители села выходят посмотреть на своих детей и внуков, а кое-кто присоединяется к колонне.

Возле памятной стелы, окружённой высокими елями, школьники выстраиваются в длинную шеренгу. С раннего утра возле Вечного огня стоит почётный караул: старшеклассники в военной форме, с автоматами в руках. Рядом на стульях сидят дедушки и бабушки – ветераны войны и труженики тыла. Сначала выступает глава администрации, а затем представитель районного Совета ветеранов. Они поздравляют всех присутствующих с этим великим праздником, благодарят ветеранов за их подвиг и дарят им подарки. Затем читают стихи дошколята и первоклассники. После минуты молчания возлагаются венки и цветы к памятнику и гремят залпы праздничного салюта.

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ ПРОВЕРЯЕМЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ», «ПРАВОПИСАНИЕ СЛОВ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ГЛАСНЫМИ И СОГЛАСНЫМИ В КОРНЕ»

Норильск – край сильных и смелых

До Брагино я жила на Севере, на полуострове Таймыр, в городе Норильске. Это один из самых северных городов мира, так как находится на 69-й параллели. Как шутят сами норильчане, «у нас десять месяцев зима, месяц весна, месяц осень, а остальное — лето...».

Я хорошо помню норильскую зиму. Карликовые берёзы, что высажены на Центральной улице (она называется Ленинским проспектом), выглядят, как в сказке: белые, пушистые, переливающиеся разными цветами. Неоновые разноцветные вывески магазинов, светящиеся афиши, фонари вдоль дорог и у домов делают город светлым и сказочно прекрасным даже в тёмную полярную ночь. Полярная ночь — это когда солнца вообще не видно. Однажды зимним вечером мне посчастливилось увидеть северное сияние. Зрелище завораживающее; его можно наблюдать долго, до тех пор, пока оно само не исчезнет. А во время короткого лета в Норильске стоят белые ночи, то есть круглосуточно светит солнце. Норильчане стараются летом хотя бы раз или два на выходные выехать на турбазу, отдохнуть. Несмотря на то что за городом в тундре много комаров, отдых проходит весело и хорошо: кто-то играет в футбол, кто-то в волейбол, некоторые отдыхающие собирают гербарий, а вот ягоды нельзя собирать — в них находятся тяжёлые металлы, очень вредные для организма.

В Норильске я ходила в детский сад. Однажды, когда мне было лет шесть, нас на автобусе возили на экскурсию в «Музей освоения Севера». В музее находились чучела разных северных животных: полярного волка, сов, куропаток, песцов. Сейчас на Пясинском плато разводят овцебыков, завезённых семь лет назад из Канады. Они хорошо

приживаются на территории Таймыра. Рядом с музеем стоит маленький домик, в котором жил геолог Урванцев, основатель города и первого посёлка.

Урванцев был заключённым и находился в норильском лагере, а потом он открыл месторождение, где находилась почти вся таблица Менделеева. Почти все первые строители посёлка и города были заключёнными. Даже знаменитые актёры Георгий Жжённов и Иннокентий Смоктуновский были в норильском лагере. В память об этих событиях норильчане возвели мемориал. В мемориале установлен колокол, и когда дует сильный-сильный ветер, то звон колокола слышен и в городе тоже.

При сильной пурге и морозах, доходящих до 60 градусов, в городе по радио или местному телевидению объявляют активировку для детсадов, школ и предприятий. В таких суровых условиях люди построили город, Норильский промышленный район, медный и никелевый заводы, комбинат «Надежда». Только в товариществе, при взаимной поддержке и взаимовыручке можно сделать так много. Только сильные, крепкие, выносливые люди могли построить такой замечательный город. Суровый климат их не испугал. Вот почему Норильск, мой любимый город, считается краем сильных и смелых людей.

(Из сочинения ученицы 6 класса Екатерины И.)

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ ПРОВЕРЯЕМЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ», «ПРАВОПИСАНИЕ -ТСЯ И -ТЬСЯ В ГЛАГОЛАХ», «ПРАВОПИСАНИЕ Н И НН В СУФФИКСАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ », «Ь В ОКОНЧАНИЯХ ГЛАГОЛОВ 2-ГО ЛИЦА»

Правда ли, что весна – лучшее время года?

Эту тему для сочинения я выбрал потому, что весна для меня действительно – необыкновенное время года. Весной природа пробуждается от сна, а вместе с ней обостряются наши чувства.

Весна начинается таянием снегов. Когда выходишь ранним утром, чувствуешь: подморозивает. Луговицы покрыты ледяной корочкой. Возвращаешься из школы домой: грязь, сырость, скользко... Но неугомонные птицы поют, и я слышу в их пении: «Чиф–чиф!» – «Я жив–жив!». Этим пением птиц я просто наслаждаюсь, ещё глубже дышу весенним воздухом, и на душе у меня радостно и празднично.

Но самое интересное зрелище, на мой взгляд, – прилёт скворцов. Они ищут свои скворечники и заселяются в них, как новосёлы. Я люблю за ними подолгу наблюдать, ведь день в марте становится длиннее и у меня появляется больше времени для того, чтобы погулять по улице, ощутить всю прелесть и аромат весны.

Мне нравится весна потому, что она показывает нам каждый год обновление природы. А значит, жизнь продолжается!

(Из сочинения ученика 6 класса Андрея А.)

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «СЛИТНОЕ И РАЗДЕЛЬНОЕ ПРАВОПИСАНИЕ НЕ С РАЗЛИЧНЫМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ»

Богатство Сибири

Восточная Сибирь – край несметных богатств. Огромна её территория и неисчислимы сырьевые и энергетические ресурсы. В недрах Восточной Сибири есть разнообразные руды чёрных и цветных металлов, колоссальные запасы угля, алмазы, нефть, графит, природный газ, всевозможные нерудные ископаемые. Здесь протекают крупнейшие реки страны с неисчерпаемыми запасами гидроэнергии.

Восточная Сибирь – богатейший лесной район. На её территории сосредоточена половина лесных запасов нашей необъятной родины. Не случайно именно Восточную Сибирь называют «кладовой древесины». В Красноярском крае преобладают хвойные породы: сосна, лиственница, кедр.

Веками огромные лесные богатства Сибири оставались нетронутыми. В некоторых районах ещё никогда не ступала нога человека, и там сосредоточены лучшие запасы древесины.

В настоящее время объём промышленной заготовки и вывозки древесины в нашем регионе необыкновенно возрос. Готовые лесоматериалы вывозятся почти исключительно по железным дорогам. Большая часть древесины отправляется за пределы региона в необработанном виде и пиломатериалах.

(По Г. Т. Суворовой)

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ ЧК И ЧН», «ПРАВОПИСАНИЕ ПРОВЕРЯЕМЫХ И НЕПРОВЕРЯЕМЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ», «ПРАВОПИСАНИЕ -ТСЯ И -ТЬСЯ В ГЛАГОЛАХ», «ПРАВОПИСАНИЕ КОРНЕЙ С ЧЕРЕДОВАНИЕМ»

Грибы-огоньки

Эти удивительные грибы – настоящее чудо природы. У нас они растут в берёзовых лесах и называются лисичками. И вот что интересно: характер у них нисколько не лисий, скорее даже наоборот. Они и не думают прятаться, скрываться, ловчить, а как будто сами предлагают людям быстрее найти их и сорвать.

Окраска у них ярко-оранжевая, огненная, манящая. Заприметить эти грибы-семафорчики можно издали. Они растут грядами, и, если повезёт, с одной такой гряды можно набрать целый мешок золотистых грибочков.

Сбор лисичек начинается ближе к осени. Эти грибы очень ценятся на продовольственном рынке, они идут даже на экспорт, за границу. Это настоящее богатство Сибири! Лисички очень популярны в медицине из-за своих лечебных свойств. Они, в отличие от других грибов, никогда не бывают червивыми из-за присутствия в них особого вещества – хинноманозы, которое губительно влияет на всех, желающих пожить за чужой счёт. Срезать их нужно аккуратно. Буквально через два-три дня на этом же месте можно обнаружить новую дружную стайку лисичек.

Поход в лес за лисичками – ни с чем не сравнимое удовольствие. Обычно они растут в горах, на отрогах Саян. С утра пораньше нужно одеться по-походному, взять еду, спички, фляжку с водой, нож и подходящую тару. Подъём в гору может занять час или два. Усталость как рукой снимет, когда покажутся в траве огоньки: один, другой, третий... Набрав котомку грибов и вдоволь набродившись по лесу, можно спокойно отдохнуть и пообедать. Более полезного и незабываемого отдыха трудно себе представить!

(Из сочинения ученика 5 класса Димы Ш.)

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ ПРОВЕРЯЕМЫХ И НЕПРОВЕРЯЕМЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ», «ПРАВОПИСАНИЕ -ТСЯ И -ТЬСЯ В ГЛАГОЛАХ», «ПРАВОПИСАНИЕ НЕПРОИЗНОСИМЫХ СОГЛАСНЫХ»

За что я люблю свою малую родину

Самое интересное в нашей деревне то, что лес – вот он, близко-близко, рукой подать. Не надо ехать за тридевять земель, чтобы увидеть чудесные пейзажи. Лес берёзовый, родной каждому русскому человеку, светлый, радостный, богатый ягодами и грибами. Вокруг берёзовых роц растёт черёмуха, шиповник и боярка; вдоль берега маленькой речушки Терехты можно встретить кусты калины, а в палисадниках у брагинцев (почти через каждый дом) растёт красавица рябина... Сколько у нас рябины! Осенью она является главным украшением нашего села. Идя на «Осенний бал», девчонки украшают себя бусами, сделанными из рябины или ранетки. Всё это не перестает удивлять меня и радовать.

Люди у нас хорошие, приветливые. У меня много друзей, и мы с ними с удовольствием вновь и вновь «исследуем» наши сельские окрестности. Больше всего мне нравится наш пруд. Это визитная карточка деревни, уникальный природный объект. Красота его впечатляет и в солнечную, и в ненастную погоду. Несмотря на то что бабушка не всегда позволяет мне там бывать, особенно осенью, во время тонкого льда, всё равно это самое желанное место для меня. Зимой здесь можно кататься на коньках и лыжах, а летом купаться и ловить рыбу. Рыбаков, которые часами неподвижно сидят на льду в ожидании улова, местные жители в шутку прозвали «пингвинами». Незнакомый человек с удочками, ожидающий рейсовый автобус, – привычное явление для нашей деревни.

В Брагине есть Дом Культуры, библиотека, детсад, продуктовые магазины, почта, сельсовет и школа, в которой я учусь. Жаль, что нет кинотеатра. Мне нравится учиться в нашей маленькой, но уютной школе. После школы мечтаю поступить в институт, но в Брагино буду ездить всегда. Здесь мой дом, моя малая родина, которую я буду любить всю жизнь! Мне нравится моё село!

(Из сочинения ученицы 6 класса Валерии А.)

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА: «ПРАВОПИСАНИЕ ПРИСТАВОК НА -З И -С», «ПРАВОПИСАНИЕ СОБСТВЕННЫХ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ»

Вот это Новый год!

Этот Новый год был одним из самых лучших в моей жизни! Расскажу всё по порядку.

Во-первых, родители подарили мне новый планшет, чему я бесконечно рада.

Во-вторых, в районной газете «Тубинские вести» наконец-то напечатали мою заметку «Юные исследователи». Заметка всем очень понравилась, так что моё беспокойство по этому поводу было напрасным.

В-третьих, наш небольшой, но дружный класс победил во всех новогодних конкурсах!

В конкурсе новогодних игрушек мы получили первое место за овцу, которую нам помогла сделать Катина бабушка Галина Андреевна. Изготовили мы её из ватного одеяла, а потом приклеили маску – овечью мордочку. Овца получилась расчудесная и выглядела как настоящая!

Победила и наша новогодняя газета, которую мы долго рисовали и раскрашивали. В ней мы разместили шуточные поздравления и предсказания. Газету мы сфотографировали

и отправили на конкурс «Рассударики». Там ей тоже присудили первое место и выслали нам диплом!

Но самое главное — это наше блестящее выступление на новогоднем празднике. Девочки нашего класса разучили и стяще исполнили японский танец, а Саша был настоящим японским Дедом Морозом! Нам долго аплодировали, а потом вручили приз — коробку шоколадных конфет «Вдохновение» и набор для рисования. После праздника мы все пили чай с конфетами, делились впечатлениями и рассматривали полученные грамоты и призы. (Из сочинения ученицы 6 класса Ксении Ш.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ФРАГМЕНТЫ УЧЕНИЧЕСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ

Образцы ошибочных написаний учащихся 5 класса 2013–2014 уч. года в сильной позиции

Екатерина И.	<p>Цветными коврами ^{нд} Даде</p> <p>идло, потам кружки,</p>
Ксения Ш.	<p>Воле простодушный, а миса ^{х т} <u>тикрая</u>,</p> <p>тетради, и ручки, и карандаши.</p> <p>присвоочный ^{на} кюмчки - <u>несочники</u></p> <p>идетной. ^и <u>утомение</u>, ^и <u>присвоочник</u></p> <p>Гриоткрама ^к <u>передавать</u></p> <p>Русски язык</p>
Алина В.	<p>Охтисе я на дайцев.</p> <p>^{но} 4. Шкафчик <u>забывала</u>.</p> <p>Втрое сентября</p>
Илья Н.	<p>Серые разбашники. разбашкой ступед ^{но и} <u>жаду</u></p> <p>детский шёлк и шорох <u>лукского</u> <u>завия</u>. Брашера</p> <p>вводу <u>рабашке</u> <u>шуда</u>; ^{но} <u>хше</u> <u>наведет</u> <u>тсе</u> <u>парашерт</u></p> <p><u>Сильный</u> <u>надеждает</u>; <u>дыванья</u></p> <p><u>тихий</u>, <u>без</u> <u>внутренной</u> <u>летний</u> <u>день</u> <u>и</u> <u>шето</u> <u>свин</u> <u>дрожит</u></p> <p>Девятнадцатое сентября. - <u>Клянись мне!</u>...</p> <p>В дурих <u>таргах</u> <u>малого</u> <u>свин</u></p>
	<p>и и и и и и и и и</p>

Фрагменты работ ученицы 5 класса Ксении Ш. с ошибками «гиперкоррекции»
(2013–2014 уч. год)

Рыба ^ивидит ^иприщипку, а не крючок. Книга в ^исчастье ^иукрает, а в несчастье ^иутешает. Счастье в воздухе не ^ивётся, а ^ируками достаётся.

поистине ^и ^иТрехписание в и в

Туркине - певец свободы, великий ^ипуть

Обращайся с ним ^иокуражно, ^ивыращивать

остинцей, ^ипрехотливо ^илартек.

^икредитическое

^иЖить ^иРодне ^исущество

^иотнять, ^иподжметь

Папа ^инастоячо

^иправильным

^ипредметами

^исудия

„Забывай гол, гол!“ - кричали болельщики. Учитель физкультуры ^искалдывал.

^ипопадались

^иТриблещатся ^итренировки

^иприметном.

^илико

^ирукава.

^иДиректору

Рюстикка - это искусство ^исоставления ^ицветочных композиций.

Черновик сочинения ученицы 6 класса Вики М. (2013–2014 уч. год) с преобладанием ошибок «гиперкоррекции»

Удивительное лето.
 Когда я ездила на перекатско-
 дрей к дедушке, мы с ~~сестрой~~ ходили
 отдыхать на реку, с сестрой
 и друзьями, на ~~пикник~~. Мы сначала
 разожгли костёр, а потом пошли
 купаться. Там было самое чистое,
 и мы ~~спускались~~ по волнам, прыгали
 с ~~тарзанки~~, а потом ~~сидели~~ возле
 костра и грелись, потому что вода
 там ~~была~~ очень холодной. Вечером я
~~сидела~~, играла с моей младшей
 сестрой. Она такая, забавная и веселая!
 Потом мы легли спать, а ~~на~~
 утром я поехала домой.

Фрагмент диктанта ученика 6 класса Миши Г. (2013–2014 уч. год) с ошибочными написаниями в сильной позиции

Зверинка с тем ~~ограждением~~ келкой всё гнулась
 и, наконец, погрузилась в снег и примерзла до
 самой вески. Под этой аркой всю зиму прова-
 дили звери и люди изредка на лыжах.
 Но я знала ~~одно~~ ~~лучшее~~ средство, что-
 бы идти по такой дорожке и не гибнуть
 спину. Я выламываю себе ~~хорошо~~ ~~средство~~
~~хорошо~~ палочку, и стоит мне только
 этой палочкой ~~хорошо~~ ~~структуру~~ по

Фрагмент контрольного диктанта ученика 7 класса Миши Г., написанного в конце учебного года (2014–2015 уч. год)

Третье апреля.

Контрольный диктант.

Изменение в природе.

В течение многих тысячелетий
меняется форма и высота земной поверхно-
сти, и там, где раньше существо море, в
последствие образовались суша. С реками
и озёрами происходит то же самое, что
и с горами. Горы также не остаются
неизменными. Особенно сильно разруша-
ется порода, состоящая из нескольких
оставших частей. Так как эти части
расширяются и сжимаются по-разному,
между ними образуются трещины.

В них попадает вода. При замерзании
она увеличивается в объёме и с громадной
силой разрушает самые твёрдые камни.

Растения и животные также страдают

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Илья Н.

Сочинение
Книга.

Книга сопровождает нас в течение всей нашей жизни. Начиная с тех, которые читали нам наши родители в раннем детстве, перед сном. Затем – Букварь, сказки, рассказы, повести, детские стихи. Так много разных жанров, всё и не перечислишь! Каждый из нас сможет найти себе книгу по душе. В ней мы сможем найти ответ на любой вопрос.

Кому-то по душе придётся фантастика. Кто знает, может быть, кто-то из моих одноклассников попробует себя в одном из этих жанров и станет известным писателем.

5/4.

Конкуральный диктант.

Мировой океан.

Посмотрите на карту: более двух третей площади Земли занимают моря и океаны. Они соединены проливами и впадают образуют Мировой океан.

Чётко разделим Мировой океан на четыре океана:

• Тихий, Атлантический, Индийский, Северный Ледовитый.

Тихий океан занимает почти половину всей поверхности Мирового океана, он и самый глубокий. Второй по величине – Атлантический океан. Он оказывает колоссальное влияние на климат в Европе. Самый маленький и самый мелкий – Северный Ледовитый океан. Средняя его глубина не превышает тысячи двухсот метров.

5.

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Катя И.

Неожиданно прошёл последний день путешествия, а белые ночи турквоя так и не видели. Решено было всю последнюю ночь прожить по ночному ленинграду.

Необычай в своей суровой красоте, часто напоминающий Норвегию, прекрасный город Ленинград произвёл незабываемое впечатление на мою бабушку.

И я тоже хочу побывать в Ленинграде.

5/4 «Молодец!»

Придётся октября.

Контрольный диктант.

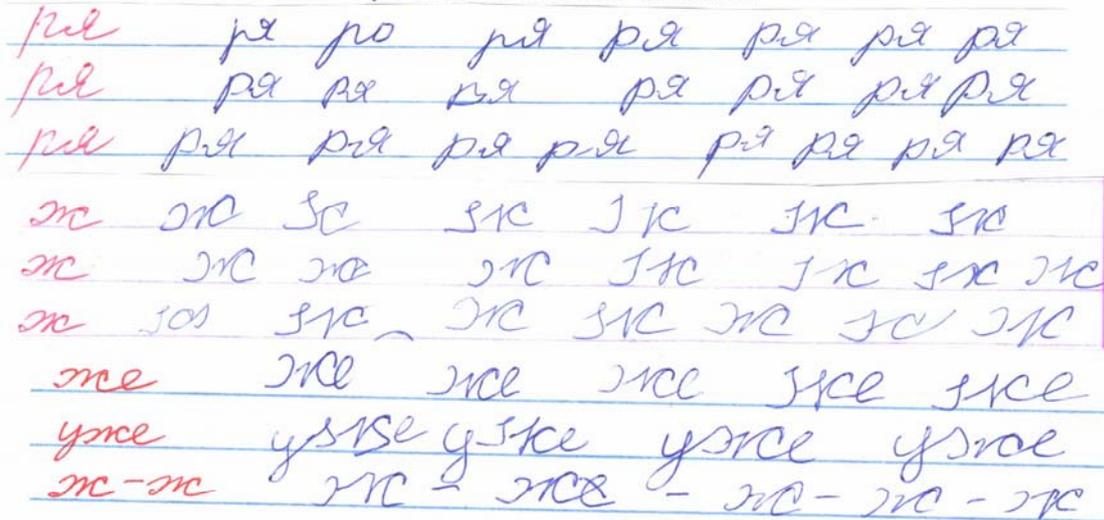
«Чародей цвета».

Поистине сентябрь - чародей цвета. Чистое голубое небо, тонкое серебро паутины в воздухе, багряные листья осины создают неповторимую палитру. Тихо в лесу. Иногда раздаётся лишь звонкий хруст сухих сучков под ногами да доносится всё удивительный шорох падающего иногда на землю листа. Закараване лес последними пожелтыми листьями. Каким

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Сапа А.

«Прописи» в начале 5-го класса



Фрагменты работ в конце 6-го класса

Девятнадцатое декабря.
Сонники.

Что я вижу из окна.
Я вижу из окна, как падают
снежинки, так приятно, что хочется
этой частичкой того снега. А еще за
окном видим лес, а в том лесу проглотят
зайчики и зайчата, беломышки, лисы
летают птицы. И как заходит зорька,
и восходит солнце! Как мелькают
звезда! Как будто танцуют в небе!
А как ветер шумит, дует, вост и
шумит! А с неба Бог смотрит
на нас и управляет нами. А все-таки
хорошо в зимнюю погоду видеть
что-то волшебное!

4/4.

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Саша А.

Пристиче сентябрь — чародей цвета.
 Чистое голубое небо, тонкое серебро
 паутины в воздухе, багряные листья
 осины создают неповторимую палитру.
 Мох в лесу. Иногда раздастся лишь
 звонкий хруст сухих сучков под ногами
 да доносится еле уловимый шорох
 падающего иногда на землю листа.
 Закараваю лес последними пожелтевшими
 деревьями. Каких только оттенков не увидишь!
 Тут и тяжёлая последняя зелень, и
 первая тонкая позолота, и далдая
 просинь просек и опушек. Красочная палитра
 сентября — это пристиче чародей цвета.
 Повторично, раздастся, звонкий,
 сучков, доносится, последними, оттенков,
 позолота, Красочна.

4.

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Алина В.

Наша школа представляет собой трехэтажное здание. Она очень красивая и просторная, так как построена по новому проекту. У нас есть гуманитарные и физико-математические классы. Ученики дополнительно могут изучать предметы по выбору. В школе есть огромный спортзал и даже бассейн.

Окна нашего класса выходят на юго-запад, и поэтому в нём всегда радостно и светло. Кабинет оборудован компьютерами и интерактивной доской. Предполагается, что все ученики смогут использовать современные компьютерные технологии.

Лера А.

Облака летят по небу, как красивые белые маршеры. Иногда облака изображают лесных животных, которые летят по небу. Я могу рисовать такие же облака, красивые, нежные, как пёрышко. Я могу рисовать гуашью самими облаками, такое же красивое, как и облака. Когда ветер их коснётся, облака поплывут дальше. Облака порой напоминают сказочные города.

4/4

Фрагменты письменных работ учащихся 6 класса
2014–2015 уч. года

Ксения Ш.

Двадцатое октября.
Контрольный диктант.
Чародей цвета.

Поистине сентябрь – чародей цвета. Чистое голубое небо, тонкое серебро паутины в воздухе, багряные листья осины создают неповторимую палитру. Тихо в лесу. Иногда раздастся лишь звонкий хруст сухих сучков под ногами да докестся еле уловимый шорох падающего иногда на землю листа. Закарован лес последними потемными днями. Какие только оттенки не увидишь! Тут и тяжёлая последняя зелень, и первая тонкая позолота и далёкая просинь просек и опушек. Красота палитра сентября – этого поистине чародея цвета.

Неповторимую

Домашняя работа.

У нас по географии ^{новый} учитель. Один мальчик из моего класса зашёл в класс географии, спросил: „Это вы учитель географии?“ А Владимир Анатольевич ответил в шутку: „Я учитель математики“. А мальчик говорит: „Тогда не этот учитель, где его искать?“ „Пойдите его искать!“ Мы все чуть не утонули со слезами!

5/5-

Фрагмент работы учащегося 5 класса Максима Д. (2011–2012 уч. год) с
неправильным соединением букв

Кто хочет от жизни толку
добиться, тот ничего
не боится. Кто умеет веселиться,
того горе боится. С умными
разговориться, это лёгко написать.

Фрагмент работы учащегося 7 класса Максима Д. (2013–2014 уч. год) с
правильным соединением букв

Свободный диктант
Байкал

Не так уж много людей
было на Байкале. Байкал заслуживает^Р
любви, обращённую к нему.

Вид, который открывается
пешим путешественником
на берегу Байкала, остаётся[✓]
в памяти на всю жизнь.

„Море“ — так называют
его все местные жители.

Оно лежит в гористых
берегах. Высокие холмы
отражаются в чистой
воде Байкала. Холодная
вода похожа на стекло:
сквозь неё видишь на
сорок метров. Байкал
содержит большое количество

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Лингвистическая и методическая литература

Книжные издания и брошюры

1. Абрамова, Н. А. Роль и место творческого диктанта в системе работ по орфографии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Абрамова. – М., 1998.
2. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учеб. для дефектол. фак. педвузов. М.: Владос, 1999. – 320 с.
3. Алгазина, Н. Н. Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой [Текст]: пос. для уч-ся 5–7 кл. / Н. Н. Алгазина, З. П. Ларских, Г. И. Пашкова, Е. И. Фитковская; ред. Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1996. – 175 с.
4. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков [Текст]: пос. для учит. / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1997. – 160 с.
5. Алфёров, А. Д. Родной язык в средней школе [Текст] / А. Д. Алфёров. – М.: Издание фирмы «Сотрудник школ», 1911. – 556 с.
6. Арсирий, А. Т. Занимательные материалы по русскому языку [Текст]: кн. для уч-ся / А. Т. Арсирий; ред. Л. П. Крысин. – М.: Просв., 1995. – 383 с.
7. Архипова, Е. В. Теория и практика обучения русскому языку [Текст]: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.; ред. Р. Б. Сабаткоев. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
8. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
9. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие учащихся на уроках русского языка. 6 класс [Текст] / Г. А. Бакулина. – Киров, 2003. – 202 с.
10. Баранов, М. Т. Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5–9 классы [Текст] / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 2007. – 46 с.
11. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; ред. М. Т. Баранов. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
12. Баринаова, Е. А. Методика русского языка [Текст]: уч. пос. для студ. фак. рус. яз. и лит-ры пед. ин-тов / Е. А. Баринаова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев; под общ. ред. Е. А. Бариновой. – М.: Просвещ., 1974. – 368 с.
13. Барташников, И. А. Учись играя [Текст] / И. А. Барташников, А. А. Барташников. – Харьков: Фолио, 1997. – 96 с.
14. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии [Текст] / Д. Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
15. Булохов, В. Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в

- свете теории речевой деятельности) [Текст] / В. Я. Булохов. – Красноярск: Краснояр. ун-т, 1993. – 184 с.
16. Булохов, В. Я. Сто разновидностей диктанта [Текст] / В. Я. Булохов. – Красноярск: Краснояр. ун-т, 1994. – 72 с.; Орфограмма в зеркале лингводидактики: моногр. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2010. – 120 с.
 17. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка [Текст] (переизд.) / Ф. И. Буслаев. – М.: Либроком, 2010. – 310 с.
 18. Виды разбора на уроках русского языка [Текст]: пос. для учит. / В. В. Бабайцева, В. М. Шаталова, Г. К. Лидман-Орлова и др. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
 19. Виноградова, Л. А. Сборник диктантов по русскому языку: 4 кл. [Текст]: пос. для учит. / Л. А. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
 20. Власенков, А. И. Развивающее обучение русскому языку: (IV–VIII классы) [Текст]: пос. для учит. / А. И. Власенков. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
 21. Власенков, А. И. Методика обучения орфографии в школе [Текст] / А. И. Власенков. – М.: Русское слово-РС, 2011. – 232 с.
 22. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
 23. Вяткин, Л. Г. Система самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка [Текст] / Л. Г. Вяткин. – Изд-во Саратовского университета, 1983. – 125 с.
 24. Ганькина, М. В. Грамматическая аптечка [Текст] / М. В. Ганькина. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 144 с.
 25. Гвоздев, А. Н. Основы русской орфографии [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: Учпедгиз, 1954. – 116 с.
 26. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст]: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Я. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; ред. В. А. Слостенин. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
 27. Горохова, С. Ю. Развитие коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеурочной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Ю. Горохова. – Архангельск, 2011.
 28. Горская, Г. И. Новое на уроках русского языка [Текст] / Г. И. Горская. – М.: Учпедгиз, 1963. – 214 с.
 29. Граник, Г. Г. Секреты орфографии: кн. для учащихся 5–7 кл. [Текст] / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
 30. Григорьева, Т. М. Три века русской орфографии (XVIII–XX вв.): моногр. – М.: Элпис, 2014. – 456 с.
 31. Гурьянова, М. П. Теоретические основы модернизации сельской школы [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. П. Гурьянова. – М., 2001.
 32. Дейкина, А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка: кн. для учит. – М.: Просвещение, 1990.

33. Домашенкина, Г. П. Грамматический разбор в вузе и школе [Текст] / Г. П. Домашенкина, Т. Б. Воителева. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
34. Ефимова, Н. Ф. Изучение безударных гласных в средней школе [Текст]: пос. для учит. / Н. Ф. Ефимова. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
35. Жаринова, Н. Д. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательном классе: моногр. [Текст] / Н. Д. Жаринова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 132 с.
36. Жуйков, А. В. Формирование орфографических действий (у младших школьников) [Текст] / А. В. Жуйков. – М., 1965. – 354 с.
37. Зайдман, И. Н. Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная моногр. [Текст] / И. Н. Зайдман, О. А. Ефремова. – Новосибирск, 2010. – 352 с.
38. Зайдман, И. Н. Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций [Текст] / И. Н. Зайдман. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 164 с.; Терапевтическая дидактика в обучении гуманитарным дисциплинам. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 166 с.
39. Зеgebарт, Г. М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии [Текст] / Г. М. Зеgebарт. – М.: Генезис, 2007. – 216 с.
40. Иванова, В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография [Текст] / В. Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1965. – 255 с.
41. Иванова, В. Ф. Трудные вопросы орфографии [Текст]: пос. для учит. / В. Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1982. – 175 с.
42. Ивченков, П. Ф. Контрольно-тренировочные работы на уроках русского языка: 4–8 классы [Текст]: пос. для учит. / П. Ф. Ивченков. – М.: Просвещение, 1983. – 176 с.
43. Комиссарова, Л. Ю. Методика работы с опознавательными признаками орфограмм на уроках русского языка в 5–7 классах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Комиссарова. – М., 1994. – 291 с.
44. Комиссарова, Л. Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм): моногр. [Текст] / Л. Ю. Комиссарова. – М.: Баласс, 2014. – 175 с.
45. Канакина, В. П. Дидактический материал по русскому языку для учащихся малокомплектной школы [Текст]: пос. для уч-ся 3 кл. малокомплектной шк. / В. П. Канакина. – М.: Просвещение, 1993. – 112 с.
46. Коноваленко, В. В. Парные звонкие – глухие согласные Г–К. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6–9 лет [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: ГНОМид, 2009. – 32 с.
47. Круковер, В. Весёлые уроки: Русский язык. Универсальная раб. тетрадь для уч-ся ср. школы. 1-е полугодие [Текст] / В. Круковер. – СПб: Респекс, 1995. – 80 с.
48. Круковер, В. Весёлые уроки: Русский язык. Универсальная раб. тетрадь

- для уч-ся ср. школы. 2-е полугодие [Текст] / В. Круковер. – СПб: Респекс, 1995. – 80 с.
49. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]: уч.-метод. пос. / Г. Ю. Ксензова. – М.: Пед. общество России, 2001. – 224 с.
 50. Кузнецова, М. И. 5000 примеров по русскому языку: контр. списывание: 4 класс [Текст] / М. И. Кузнецова. – М.: Экзамен, 2011. – 32 с.
 51. Куропаткина, Т. И. Теория и практика обучения орфографии в школе: моногр. [Текст] / Т. И. Куропаткина. – Самара: СПГУ, 2006. – 270 с.
 52. Кусова, М. Л. Школьный словарь трудностей русского языка [Текст] / М. Л. Кусова, С. В. Плотникова. – М.: Астрель, 2011. – 414 с.
 53. Ладыженская, Т. А. Свободные диктанты [Текст]: пос. для учит. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Г. Григорян и др. – М.: Просвещение, 1967. – 279 с.
 54. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб: ГУПМ, 1999. – 36 с.
 55. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Р.-на-Д: Феникс, 2004. – 224 с.
 56. Лингвистические знания – основа умений и навыков: (Сб. статей из опыта работы) [Текст]: пос. для учит. / сост. Т. А. Злобина. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
 57. Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений [Текст] / сост. Е. О. Невакова, И. М. Осмоловская. – М.: СГУ, 2005. – 263 с.
 58. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / ред. Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
 59. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.
 60. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]: А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 352 с.
 61. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
 62. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками [Текст] / Е. В. Мазанова. – М.: ГНОМид, 2006. – 88 с.
 63. На берегах Лингвинии: Занимательный задачник по русскому языку [Текст]: кн. для уч-ся / Л. Д. Чеснокова, С. Г. Букаренко, Л. Л. Дроботова и др.; ред. Л. Д. Чеснокова. – М.: Просвещение, 1996. – 286 с.
 64. Методика обучения русскому языку и русистика в очерках об ученых Сибири и Дальнего Востока: биобиблиогр. справочник / сост. и ред. Т. А. Острикова. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2013. – 200 с.; др. би-справочники. – Абакан, 2014 и 2015.
 65. Meumann, E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik

- [Text] / E. Meumann. – Leipzig, 1907. – 320 p.
66. Мейеров, В. Ф. Современное русское письмо: графические орфограммы: уч. пос. – Иркутск: Ирк. ун-т, 1999. – 212 с.
 67. Миртов, А. В. Как научить и научиться грамотно писать. Общедоступная методика орфографии / А. В. Миртов. – СПб-М.: Вольф, 1914. – 73 с.
 68. Миртов, А. В. Предупредительные диктанты [Текст] / А. В. Миртов. – Пг.-М.: Вольф, 1915. – 127 с.
 69. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка [текст] / Т. В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1983. – 110 с.
 70. Напольнова, Т. В., Десяева, Н. Д. Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка [Текст] / Т. В. Напольнова, Н. Д. Десяева. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
 71. Немов, Р. С. Практическая психология: познание себя, влияние на людей [Текст]: пос. для уч-ся / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
 72. Немов, Р. С. Общие основы психологии [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2004. – 687 с.
 73. Новикова, Т. А. Совершенствование орфографических навыков учащихся на основе осознания семантики слова в процессе изучения синтаксиса [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Новикова. – Н. Новгород, 1994.
 74. Острикова, Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения [Текст] / Т. А. Острикова. – М.: Вербум-М, 2008. – 222 с.;
Лингвометодические статьи. Отчёт о научно-методической работе за 1998–2002 годы. – Абакан, 2002. – 56 с.
 75. Острикова, Т. А. Методика изучения орфографии, пунктуации и иных разделов русского языка: История, теория и практика диктанта: уч. пос. [Текст] / Т. А. Острикова. – Абакан: ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2016. – 176 с.; Открытая классификация диктантов: раб. тетр. № 1 для студ. – Абакан, 2002. – 24 с.
 76. Парубченко, Л. Б. Почему школьники делают ошибки и как их научить писать правильно: уч. пос. для ср. шк. [Текст] / Л. Б. Парубченко. – М.: Реал-А, 2012. – 157 с.
 77. Петрановская, Л. Игры на уроках русского языка [Текст]: пос. для учит. / Л. Петрановская. – М.: Наука / Интерпериодика, 2000. – 144 с.
 78. Подгаецкая, И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка [Текст]: пос. для учит. / И. М. Подгаецкая. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
 79. Подласый, И. П. Педагогика [Текст]: учеб. для бакалавров / И. П. Подласый. – М.: Юрайт, 2012. – 574 с.
 80. Поздняков, Н. С. Методика преподавания русского языка [Текст] / Н. С. Поздняков. – М.: Учпедгиз, 1955. – 304 с.
 81. Правила русской орфографии и пунктуации [Текст] / Л. В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1959. – 256 с.
 82. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9

- классы: проект [Текст] – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
83. Приступа, Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе [Текст] / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1973. – 318 с.
84. Приступа, Г. Н. Орфография и пунктуация в таблицах и заданиях [Текст] / Г. Н. Приступа. – М.: Высшая школа, 1979. – 120 с.
85. Психология [Текст]: уч. пос. / ред. В. Н. Панфёров. – СПб: Питер, 2013. – 480 с.
86. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах [Текст] / Т. В. Пятница. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2012. – 173 с.
87. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии [Текст] / М. М. Разумовская. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
88. Романова, Н. Идеальная грамотность [Текст] / Н. Романова. – СПб: Питер, 2010. – 208 с.
89. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе [Текст] / Н. С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1960. – 296 с.
90. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
91. Рябухина, Е. А. Теоретические основы моделирования обучения русскому языку в школе в логике компетентностного подхода [Текст] / Е. А. Рябухина. – Пермь: ПГПУ, 2012. – 183 с.
92. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: уч. пос. / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 325 с.
93. Селевко, Г. П. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 [Текст] / Г. П. Селевко. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.
94. Селезнёва, Л. Б. Обобщающие занятия по орфографии в 8-летней школе: пос. для учит. [Текст] / Л. Б. Селезнёва. – М.: Просв., 1980. – 112 с.
95. Синагатуллин, И. М. Формирование профессиональной готовности учителя-словесника к работе в сельской малокомплектной школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / И. М. Синагатуллин. – М., 1995.
96. Скрябина, О. А. Русский язык. Система опорных таблиц для грамотного правописания [Текст]: уч. пос. / О. А. Скрябина. – Рязань: РГПУ, 2001. – 100 с.
97. Смирнова, В. Н. Повторение грамматики и орфографии с использованием наглядности. 5–6 классы [Текст] / В. Н. Смирнова. – М.: Учпедгиз, 1956. – 152 с.
98. Соболева, А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом [Текст] / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянова. – СПб: Питер, 2008. – 96 с.
99. Соловьёва, Н. Н. Игры на уроках русского языка. 5–9 классы [Текст]: кн. для учит. / Н. Н. Соловьёва. – М.: Материк-Альфа, 2007. – 224 с.
100. Стрезикозин, В. П. Урок в сельской малокомплектной школе [Текст] / В. П. Стрезикозин. – М.: Педагогика, 1972. – 232 с.
101. Сычева, Н. Пишем без ошибок. Все правила русского языка. 100 % грамотность за 20 минут в день / Н. Сычева. – М.: АСТ; Владимир: ВКТ,

2010. – 192 с.
102. Текучёв А. В. Грамматико-орфографический словарь русского языка [Текст]: пос. для уч-ся / А. В. Текучёв, Б. Т. Панов. – М.: Просвещение, 1976. – 247 с.
 103. Тоцкий, П. С. Орфография без правил [Текст] / П. С. Тоцкий. – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.
 104. Ульченко, З. Ф. Диктанты с изменением текста [Текст]: пос. для учит. / З. Ф. Ульченко. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
 105. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
 106. Урок русского языка в сельской малокомплектной школе [Текст]: кн. для учит. / сост. А. Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1986. – 175 с.
 107. Ушаков, М. В. Упражнения по орфографии в средней школе [Текст] / М. В. Ушаков. – М.: Учпедгиз, 1954. – 183 с.
 108. Ушаков, М. В. Методика правописания: пос. для учит. ср. школы [Текст] / М. В. Ушаков. – М.: Учпедгиз, 1959. – 256 с.
 109. Ушаков, М. В. Изучение слов, не проверяемых правилами [Текст] / М. В. Ушаков. – М.: Учпедгиз, 1960. – 66 с.
 110. Фалина, Т. М. Русский язык: 5–7 кл.: Диктанты [Текст] / Т. М. Фалина. – М.: Владос, 2004. – 136 с.
 111. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.Приказ_1987.pdf (18 февраля 2014 г.).
 112. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Эл. ресурс]: федеральный закон от 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ / <http://www.84733.ru/edu/> (5 января 2014 г.).
 113. Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку [Текст] / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.
 114. Федосеева, Т. А. Компьютерные средства в методике обучения русскому языку [Текст]: уч. пос. / Т. А. Федосеева. – Новокузнецк: КузГПА, 2008. – 79 с.
 115. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: уч. пос. для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
 116. Формирование общих орфографических приёмов при изучении русского языка [Текст]: уч. пос. / ред. Н. Ф. Талызина. — М: МТО Холдинг, 2002. — 160 с.
 117. Хлебникова, А. В. Сборник текстов для закрепления навыков правописания [Текст]: пос. / А. В. Хлебникова, Е. Ф. Плотникова. – М.: Просвещение, 1976. – 288 с.
 118. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания [Текст]: пос. для учит. / сост. А. В. Текучёв. – М.: Просвещение, 1982. – 287 с.
 119. Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях [Текст]: пос. для

- учит. / авт.-сост. В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов. – М.: Просвещение, 1995. – 352 с.
120. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях [Текст] пос. для учит. / авт.-сост. М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
121. Чиркова, Л. И. Роль зрительного диктанта в формировании орфографического навыка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Чиркова. – М., 1991.
122. Шатова, Е. Г. Методика формирования у учащихся обобщённых знаний при обучении орфографии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Г. Шатова. – М., 1990.
123. Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика [Текст]: уч. пос. для студ. пед. вузов / Е. Г. Шатова. – М.: Дрофа, 2008. – 253 с.
124. Щербакова, Е. В. Дидактические условия организации самостоятельной работы на уроках в V–IX классах сельской школы с малой наполняемостью учащихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Щербакова. – М., 1996.

Статьи в журналах и научных сборниках

125. Аввакумова, Е. А. Описки в письменной речи детей [Текст] / Е. А. Аввакумова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3. – С. 331–334.
126. Автономова, С. И. Особенности построения урока по орфографии в классах коррекции [Текст] / С. И. Автономова, О. К. Плиева // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 34–35.
127. Алгазина, Н. Н. Система орфографических упражнений [Текст] / Н. Н. Алгазина // Русский язык в школе. – 1988. – № 2. – С. 34–40.
128. Алдакаева, Н. Г. Работа над ошибками [Текст] / Н. Г. Алдакаева // Русский язык в школе. – 1999. – № 5. – С. 39–40.
129. Аминов, Н. А. Типологический подход к изучению лингвистических способностей в навыках грамотного письма у младших школьников [Текст] / Н. А. Аминов, Е. А. Глаголева // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2014. – № 4. – С. 87–90.
130. Андреева, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дизорфографиками [Текст] / С. Л. Андреева // Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки. – 2003. – № 43. – С. 76–84.
131. Артемьева, В. В. Организационно-педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников [Текст] / В. В. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 127–132.
132. Баранов, М. Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку [Текст] / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 25–31.

133. Беспалько, В. П. Наполним педагогикой закон, друзья! [Текст] / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2014. – № 1. – С. 19–34.
134. Богданова, Г. А. Морфемный разбор как средство развития интереса учащихся к русскому языку [Текст] / Г. А. Богданова // Русский язык в школе. – 1982. – № 5. – С. 40–42.
135. Боровских, Т. А. Индивидуальные особенности учащихся и методы их диагностики и учёта в учебном процессе [Текст] / Т. А. Боровских // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 56–59.
136. Бородина, Н. В. Вставить пропущенную ... морфему [Текст] / Н. В. Бородина // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
137. Булохов, В. Я. Визуалы как субъекты орфографической деятельности при написании контрольного диктанта [Текст] / В. Я. Булохов // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: теория и практика коммуникативного воздействия: м-лы V Междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. В. П. Антонов. – Абакан: ХГУ, 2010. – С. 66–68.
138. Власенков, А. И. Как устранять пробелы в навыках правописания слабоуспевающих учащихся [Текст] / А. И. Власенков // Русский язык в школе. – 1979. – № 3. – С. 27–30.
139. Вохмина, Ю. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках русского языка в 5 кл. [Текст] / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 159–166.
140. Вохмина, Ю. С. Правописно-речевая подготовка школьников на основе свободных диктантов [Текст] / Ю. С. Вохмина // Русский язык в школе. – 2015. – № 1. – С. 21–24; Диктанты с предварительным изучением текста в системе орфографической подготовки учащихся // Русский язык в школе. – 2017. – № 2. – С. 7–11.
141. Вохмина, Ю. С. Личностно ориентированные формы работы над ошибками на уроках русского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 77–83; О традиции и новаторстве в обучении правописанию учащихся средних классов общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 93–99.
142. Вохмина, Ю. С. К вопросу дифференциации дидактического материала по орфографии на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых [Текст] / Ю. С. Вохмина // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2016. – №. 15. – С. 112–114.
143. Голев, Н. Д. Ошибка или описка – что хуже? (к основаниям теории функциональной орфографии русского языка) [Текст] / Н. Д. Голев // Речевое общение: Специализированный вестник / ред А. Н. Сковородников. Вып. 3(11). – Красноярск: КГПУ, 2000. – С. 36–43.
144. Граник, Г. Г. Психологические механизмы формирования умений и навыков грамотного письма [Текст] / Г. Г. Граник // Русский язык в школе. – 2010. – № 2. – С. 3–8.

145. Грачева И. А. Особенности проявления дизорфографии у учащихся средних классов массовой общеобразовательной школы [Текст] / И. А. Грачева, М. В. Новикова // Школьный логопед. – 2011. – № 3. – С. 21–28.
146. Грачева, И. А. Диагностика и методы коррекции нарушений письменной речи у детей с трудностями в обучении в условиях массовой школы [Текст] / И. А. Грачева, М. Н. Брыкалова // Школьный логопед. – 2012. – № 3. – С. 38–51.
147. Грачева, Н. Ю. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования [Текст] / Н. Ю. Грачева, С. В. Дудник // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2015. – № 4(33). – С. 333–336.
148. Гурьянова, М. П. Российская школа как социокультурный феномен [Текст] / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 23–28.
149. Дейкина, А. Д. Закладка в учебник [Текст] / А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 45.
150. Инклюзивное образование: методология, практика, технология [Текст]: материалы Междунар. научно-практ. конф. – М.: МПГУ, 2011. – 240 с.
151. Ищенко, А. М. Контент-анализ образования в сельской школе [Текст] / А. Н. Ищенко // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 22–25.
152. Колокольникова, З. У. Ресурсы социальной среды для обеспечения равенства образовательных возможностей сельских и городских детей [Эл. ресурс] / З. У. Колокольникова, А. К. Лукина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 / [http:// www.science-education.ru / ru /artikle/view?id=20631](http://www.science-education.ru/ru/artikle/view?id=20631) (11 августа 2016 г.).
153. Креславская, Т. А. Модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации в малокомплектной сельской школе [Текст] / Т. А. Креславская // Наука и школа. – 2009. – № 11. – С. 81–84.
154. Ладохина, И. Ю. Дифференцированный подход в современной начальной школе. Определение ведущей модальности и сенсорной активности каждой модальности [Текст] / И. Ю. Ладохина // Наука и школа. – 2010. – № 4. – С. 110–111.
155. Ларионова, Л. Г. Обучение орфографии с учётом достижения обязательного уровня орфографической грамотности учащихся [Текст] / Л. Г. Ларионова // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 14–15; Тесты по орфографии // Русский язык в школе. – 2010. – № 12. – С. 19–24.
156. Ларионова, Л. Г. Творческие упражнения – основа подготовки к выпускному сочинению в XI классе [Текст] / Л. Г. Ларионова // Русский язык в школе. – 2014. – № 9. – С. 3–9.
157. Львова, С. И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка [Текст] / С. И. Львова // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 10–16.
158. Малявина, Т. П. О понятии «коррекция орфографического навыка» [Текст]

- / Т. П. Малявина // Русский язык в школе. – 2008. – № 9. – С. 3–7.
159. Мисаренко, Г. Г. Технология обучения школьников написанию слуховых диктантов [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Русский язык в школе. – 2009. – № 3. – С. 43–46.
160. Москаленко, К. А. Комментированное письмо [Текст] / К. А. Москаленко // Русский язык в школе. – 1962. – № 4. – С. 23–30.
161. Мурашов, А. А. Учим правило или учим языку? [Текст] / А. А. Мурашов // Русский язык в школе. – 2013. – № 1. – С. 25–32.
162. Новикова, Л. И. Психологическая методика как новое направление в методике преподавания русского языка [Текст] / Л. И. Новикова // Русский язык в школе. – 2011. – № 11. – С. 19–25.
163. Оганесян, С. С. Об упражнениях, формирующих навыки грамотного письма [Текст] / С. С. Оганесян // Русский язык в школе. – 2012. – № 10. – С. 25–36.
164. Остапенко, А. А. «Вычитание» ошибок как приём формирования грамотности [Текст] / А. А. Остапенко, Н. Г. Прохорова // Русский язык в школе. – 2009. – № 4. – С. 40–43.
165. Острикова, Т. А. Способы обозначения орфограмм / Т. А. Острикова // Начальная школа. – 2004. – № 1. – С. 81–84; Математический компонент в методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. – 2011. – № 7. – С. 107–110.
166. Острикова, Т. А. Обновление содержания профессиональной подготовки учителя-словесника на основе интеграции смежных направлений методики преподавания русского языка [Текст] / Т. А. Острикова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 219–224.
167. Попова, Н. В. О связи фонетики и орфографии в школьном курсе русского языка [Текст] / Н. В. Попова // Русский язык в школе. – 2014. – № 2. – С. 3–8.
168. Посканный, И. М. Общая тетрадь для работы над ошибками [Текст] / И. М. Посканный // Русский язык в школе. – 1975. – № 3. – С. 49–51.
169. Приступа, Г. Н. О методических принципах обучения правописанию [Текст] / Г. Н. Приступа // Русский язык в школе. – 1978. – № 3. – С. 19–22.
170. Сидоренков, В. А. Самостоятельная работа с книгой в малокомплектной школе [Текст] / В. А. Сидоренков // Русский язык в школе. – 1991. – № 5. – С. 31–36.
171. Синагатуллин, И. М. Некоторые вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка к работе в сельской малокомплектной школе [Текст] / И. М. Синагатуллин // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 3. – С. 35–39.
172. Синагатуллин, И. М. Обучение иностранному языку в малочисленных классах сельской малокомплектной школы [Текст] / И. М. Синагатуллин // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 25–35; Некоторые

- вопросы обучения чтению слабоуспевающих школьников в сельской малокомплектной школе // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 8–10.
173. Синагатуллин, И. М. Особенности подготовки учителя иностранного языка для сельской малокомплектной школы в современных условиях [Текст] / И. М. Синагатуллин, М. Г. Назаров // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 55–62.
174. Скороходова, Е. Ю. Новые орфографические ошибки [Текст] / Е. Ю. Скороходова // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС-Пресс, 2002. – Вып. 21. – С. 183–184.
175. Степанова, И. Н. Об однотемных уроках в нескольких классах [Текст] / И. Н. Степанова // Начальная школа. – 2003. – № 7. – С. 46–50.
176. Сычугова, Л. П. Изучение орфографии в свете когнитивной лингвистики [Текст] / Л. П. Сычугова // Русский язык в школе. – 2008. – № 9. – С. 7–10.
177. Федосюк, М. Ю. Мнимые исключения в правилах русской орфографии [Текст] / М. Ю. Федосюк // Русский язык в школе. – 2012. – № 6. – С. 34–40.
178. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. VI конф. «Психология образования». – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.
179. Фещенко, Т. С. Портфолио как форма оценки личностных достижений [Текст] / Т. С. Фещенко // Русский язык в школе. – 2011. – № 12. – С. 12–13.
180. Фролова, Т. Я. Методические приёмы изучения безударных гласных в корне слова [Текст] / Т. Я. Фролова // Русский язык в школе. – 2012. – № 12. – С. 20–22; На пути к абсолютной грамотности // Русский язык в школе. – 2013. – № 3. – С. 33–35.
181. Цейтлин, С. Н. Языковые правила и их освоение детьми [Текст] / С. Н. Цейтлин // Русский язык в школе. – 2013. – № 2. – С. 25–30.
182. Чигирь, Л. И. Главный член предложения – сказуемое: Беседы об орфографии и пунктуации. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. – 136 с.
183. Шаповалова, Н. С. Лингвометодические основы преодоления дизорфографии [Текст] / Н. С. Шаповалова // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 40–43.
184. Шилова, Р. Ф. Использование таблиц-схем при работе над орфографией [Текст] / Р. Ф. Шилова // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 48–51.
185. Шергина, Т. А. Проблемы и перспективы развития современной сельской малокомплектной школы [Текст] / Т. А. Шергина // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 26–27.
186. Щербакова, Е. В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития [Текст] / Е. В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II

2. Школьные УМК

187. Богданова, Г. А. Уроки русского языка в 6 классе [Текст]: кн. для учит. / Г. А. Богданова. – М.: Просвещение, 1994. – 175 с.
188. Богданова, Г. А. Уроки русского языка в 8 классе [Текст]: кн. для учит. / Г. И. Богданова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.
189. Богданова, Г. А. Уроки русского языка в 7 классе [Текст]: кн. для учит. / Г. И. Богданова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 227 с.
190. Богданова, Г. А. Уроки русского языка в 5 классе [Текст]: кн. для учит. / Г. И. Богданова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2008. – 224 с.
191. Богданова, Г. А. Тестовые задания по русскому языку: 6 класс [Текст]: пос. для уч-ся / Г. А. Богданова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 144 с.
192. Ларионова, Л. Г. Рабочая тетрадь к учебнику «Русский язык. 5 класс» под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта: Орфография [Текст] / Л. Г. Ларионова. – 4-е изд. – М.: Дрофа, 2015. – 118 с.
193. Русский язык. 5 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; научн. ред. Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с.
194. Русский язык. 6 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; научн. ред. Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 2009. – 254 с.
195. Русский язык. 7 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; научн. ред. Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
196. Русский язык. 8 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 237 с.
197. Русский язык. Учебник для 5 класса основной школы: В 2-х кн. Кн. 1 [Текст] / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучёва; науч. ред. А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, 2007. – 192 с.
198. Русский язык. Учебник для 5 класса основной школы: В 2-х кн. Кн. 2 [Текст] / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучёва; науч. ред. А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, 2007. – 208 с.
199. Русский язык. Учебник для 6 класса основной школы [Текст] / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучёва; науч. ред. А. А. Леонтьев. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Баласс, 2009. – 288 с.
200. Русский язык: Учебник для 7 класса основной школы [Текст] / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучёва; науч. ред. А. А. Леонтьев. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Баласс, 2008. – 288 с.
201. Русский язык. 5 класс: Методические рекомендации для учителя [Текст] / Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, Н. Ю. Исаева. – М.: Баласс, 2012. – 332 с.
202. Русский язык. 6 класс: Методические рекомендации для учителя [Текст] /

- Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова. – Изд. 2-е, доп. – М.: Баласс, 2006. – 176 с.
203. Русский язык. 7 класс: Методические рекомендации для учителя [Текст]: Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, А. Т. Грязнова. – М.: Баласс, 2006. – 288 с.
204. Русский язык. 5 класс. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; ред. М. М. Разумовская, П. А. Лекант. – 16-е изд. – М.: Дрофа, 2012. – 317 с.
205. Русский язык. 6 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 14-е изд. – М.: Дрофа, 2010. – 363 с.
206. Русский язык. 7 класс. [Текст]: учеб. для общеобр. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; ред. М. М. Разумовская, П. А. Лекант. – 14-е изд. – М.: Дрофа, 2010. – 316 с.
207. Селезнева, Е. В. Тесты по русскому языку. В 2-х ч. 6 класс: к учебнику Т. А. Ладыженской и др. «Русский язык. 6 класс. В 2-х ч.» / Е. В. Селезнева. – М.: Экзамен. – Ч. 1, 2013. – 110 с; Ч. 2, 2013. – 95 с.
208. Русский язык. Тематический контроль: раб. тетрадь: 6 класс [Текст] / ред. И. П. Цыбулько. – М.: Национальное образование, 2012. – 160 с. Прил. 16 с.
209. Русский язык. Тематический контроль: рабочая тетрадь: 7 класс [Текст] / ред. И. П. Цыбулько. – М.: Национальное образование, 2012. – 160 с. Прил. 16 с.
210. Русский язык. Тематический контроль: рабочая тетрадь: 5 класс [Текст] / ред. И. П. Цыбулько. – М.: Национальное образование, 2015. – 224 с. Прил. 32 с.
211. Текучева, И. В. Тесты по русскому языку. 6 класс: к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой и др. «Русский язык. 6 класс» [Текст] / И. В. Текучева. – 4-е изд. – М.: Экзамен, 2007. – 126 с.
212. Тростенцова, Л. А. Дидактические материалы по русскому языку: 6 кл.: [Текст]: кн. для учит. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, М. М. Станкевич. – М.: Просвещение, 2001. – 144 с.
213. Тростенцова, Л. А. Рабочая тетрадь по русскому языку: 6 класс: к учеб. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой «Русский язык. 6 класс» [Текст] / Л. А. Тростенцова, А. Д. Дейкина, С. И. Невская. – М.: Экзамен, 2007. – 158 с.
214. Черногрудова, Е. П. Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс: к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. «Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобр. учреждений: В 2-х ч. [Текст] / Е. П. Черногрудова. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Экзамен, 2013. – 259 с.
215. Черногрудова, Е. П. Дидактические материалы по русскому языку: 7 класс: к учебнику М. Т. Баранова и др. «Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобр. учреждений» [Текст] / Е. П. Черногрудова. – М.: Экзамен, 2012. – 142 с.

3. Педагогические словари и справочники

216. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.
217. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Рост, Скрин, 1997. – 256 с.
218. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология [Текст]: словарь / Н. В. Новоторцева. – СПб: КАРО, 2006. – 144 с.
219. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. [Текст] / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. А–М. – М.: БРЭ, 1993. – 860 с.; Т. 2. М–Я. – М., 1999. – 672 с.
220. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

4. Интернет-источники

<http://upr.1september.ru/>; ps.1september.ru/;
<http://statistics.777.ru/>; <http://rg.ru/> и др.