

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет

Кафедра современного русского языка и методики

Ковалева Алина Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Современные приемы обучения грамотному письму в 5-6 классах

Направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями
подготовки)

Направленность (профиль) – Русский язык и иностранный язык (английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой: Осетрова Е.В. _

доктор филологических наук, профессор

« 16 » мая 2025 г. _____

(подпись)

Руководитель: Лукьянова О.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Дата защиты « 17 » июня 2025 г.

Обучающийся: Ковалева А.В. _____

(фамилия, инициалы)

« 16 » мая 2025 г. _____

(подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск, 2025

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы обучения орфографии.....	5
1.1 Педагогические аспекты формирования орфографического навыка.....	5
1.2 Классификация неспециальных упражнений, используемых в процессе формирования навыков грамотного письма.....	10
1.3 Методика применения неспециальных упражнений при обучении орфографии.....	19
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование системы работы по формированию навыков грамотного письма в 5-6 классах.....	25
2.1. Организация исследования.....	25
2.2. Апробация разработанных упражнений.....	29
2.3. Анализ результатов апробации.....	47
Заключение.....	55
Список литературы.....	57

Введение

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование у учащихся не только прочных знаний, но и ключевых компетенций, необходимых для полноценной социализации и успешной самореализации в стремительно меняющемся мире. Одной из таких базовых компетенций является умение грамотно выражать свои мысли в письменной форме. Грамотное письмо — это не просто навык, обеспечивающий успешную учебную деятельность; это важный элемент общей культуры личности, средство коммуникации, влияющее на академические и профессиональные перспективы обучающихся.

Грамотное письмо имеет социальное значение. В современном мире навыки коммуникации влияют на успешность человека в разных сферах: учебе, работе и личной жизни. Способность правильно строить тексты, использовать разнообразные стили и жанры помогает ученикам не только подготовиться к экзаменам, но и стать более уверенными в себе. Такие факторы, как личный имидж и уровень доверия со стороны сверстников и взрослых, зависят от умения общаться в письменной форме.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью формирования у школьников 5–6 классов прочных навыков грамотного письма с учетом новых образовательных стандартов и требований цифрового общества. Современные методики и технологии обучения позволяют не только повысить мотивацию учащихся, но и создать условия для индивидуализации процесса, способствуя успешному овладению письменной речью как важнейшим инструментом социальной коммуникации.

Целью данной работы является разработка упражнений для обучения грамотному письму в 5-6 классах.

Поставленная цель привела к решению следующих **задач**:

1. Проанализировать психолого-педагогические и методические подходы к формированию орфографического навыка.

2. Проанализировать классификации диктантов, представленные в методике.

3. Проанализировать методики применения неспециальных упражнений в теории и практике преподавания русского языка.

4. Апробировать орфографические упражнения для формирования навыков грамотного письма.

Объект исследования: процесс обучения грамотному письму учащихся 5-6 классов.

Предмет исследования: упражнения по обучению грамотному письму в 5-6 классах.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, тестирование, качественный и количественный методы анализа.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. Теоретические основы обучения орфографии

1.1 Педагогические аспекты формирования орфографического навыка

Формирование грамотной письменной речи при обучении русскому языку остаётся одной из актуальных задач школьного образования. Способность учащихся писать без орфографических ошибок рассматривается не как дополнительное умение, а как важнейшая часть общего речевого развития. Однако результаты проверочных и итоговых работ демонстрируют сохраняющийся низкий уровень орфографической грамотности у школьников, что вызывает обеспокоенность среди специалистов. Это связано с тем, что орфография тесно взаимодействует с другими компонентами речевой деятельности — устной речью, мышлением, памятью и вниманием.

Методика преподавания русского языка в современных условиях опирается на данные психологии, педагогики и лингвистики. Психологические особенности учеников — такие как тип восприятия, объём оперативной памяти и устойчивость внимания — оказывают значительное влияние на процесс овладения орфографией. Т.А. Ладыженская и М.Р. Львов отмечают, что письменная речь требует развития особых механизмов, отличных от тех, которые задействованы при говорении [Ладыженская, Львов, с. 365].

Л.С. Выготский подчёркивал, что письмо — это не просто механическое воспроизведение звуковых образов, а сознательная и сложная речевая деятельность, связанная с планированием, контролем и осознанием языковых структур. Он рассматривал письменную речь как средство интеллектуального развития. Следовательно, обучение письму должно учитывать особенности психического развития учащихся и строиться на принципах осмысленного усвоения языкового материала [Выготский, с. 352].

А.Н. Корнев указывает на то, что письмо — это результат совместной работы слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Автор выделяет три ключевые операции, лежащие в основе письма: фонематический анализ,

графическое моделирование и моторная реализация написания слова. Эти процессы необходимо поэтапно формировать у школьников, особенно на начальных этапах обучения [Корнев, с. 286].

Орфография, как система правил написания слов, относится к уровню языка, где происходит взаимодействие между фонетикой, морфологией и синтаксисом. В русском языке графическая система базируется на фонематическом принципе, что предполагает необходимость различать звуки и соотносить их с буквами. Таким образом, понятия "орфограмма", "орфографическое правило", "графика" и "пунктуация" становятся важными для понимания природы орфографической деятельности.

История письменности демонстрирует переход от образных форм записи к абстрактным символам, что подтверждает постепенное усложнение когнитивных процессов. Аналогичный путь проходят дети: от использования символов и рисунков к осознанному использованию букв. Эти изменения требуют от учителя внимательного подхода к этапам формирования письма и соответствующих орфографических умений.

Значительную роль в овладении орфографией играют зрительные и слуховые образы. Л.С. Цветкова подчеркивает значение взаимодействия разных анализаторов при обучении грамоте. Письмо рассматривается как результат комплексной переработки информации и требует развития устойчивых межанализаторных связей [Цветкова, с. 256].

Несмотря на близость устной и письменной речи, последняя имеет свою структуру и требует иного подхода к языковому материалу. Для правильного написания необходимо предварительное осмысление звукового состава слова, его морфемной структуры и грамматического контекста. Следовательно, обучение орфографии должно включать элементы анализа и обобщения языковых закономерностей.

Навык письма формируется в результате многократного применения орфографических правил в различных контекстах. А.А. Люблинская и М.А. Данилов считают, что навык — это автоматизированное действие, возникающее на основе сознательного освоения и повторения. При этом важно, чтобы ученик понимал правило и умел применить его в новых условиях [Данилов, с.32].

Ц.П. Балталон, Г.И. Дьяченко указывают на эффективность зрительных упражнений — списывание, диктанты с предварительным просмотром, карточки с заданиями. Эти упражнения развивают зрительную память и способствуют закреплению написания слов [Балталон, Дьяченко, с. 192]. В то же время представитель грамматического направления Ф.И. Буслаев делает акцент на осмыслении правил и понимании языковых закономерностей [Буслаев, с.44].

Современная методика ориентируется на активное включение учащихся в работу с языковым материалом. Исследования показывают, что дети легче запоминают написание слов, если они группируются по значимым признакам или если правописание осмысливается через контекст. Подход К.Д. Ушинского, основанный на осмысленном обучении, сохраняет актуальность и сегодня [Ушинский, с. 56].

С.Ф. Жуйков считает, что орфографический навык формируется на трёх уровнях: фонетико-графическом, морфологическом и синтаксическом. Каждый уровень требует своих методических приёмов и упражнений. Например, на фонетико-графическом уровне важны упражнения на звуко-буквенные соответствия, на морфологическом — на определение морфем, на синтаксическом — на употребление слов в контексте [Жуйков, с. 15].

А.М. Пешковский подчёркивал необходимость соединения зрительного образа слова с моторным действием, что обеспечивает надёжное запоминание написания [Пешковский, с. 176].

Н.Н. Алгазина и М.Р. Львов предлагают пошаговые алгоритмы орфографического действия, включающие обнаружение орфограммы,

определение её типа, выбор правила и применение [Алгазина, с. 158]. М.Т. Баранов дополняет эту модель необходимостью визуализации написания слова и обоснования выбора орфографической орфограммы. Эти подходы формируют у ученика не только навык, но и понимание языкового материала [Баранов, с. 18].

Г.Г. Голубев подчеркивает роль наглядности и активной позиции ученика. Устойчивое усвоение орфографии возможно только при условии сознательной работы с текстом и постоянной тренировке [Голубев, с. 320]. М.Т. Баранов особо выделяет значение зрительной памяти и способности к обобщению графических элементов [Баранов, с.20].

Следует учитывать различие между описанием орфографического навыка как психолого-педагогического явления и характеристикой упражнений, используемых для его формирования. Для повышения эффективности методики важно чётко разграничивать эти два аспекта.

Орфографический навык представляет собой интеграцию звукового анализа, знания грамматических норм и моторного исполнения. При этом важно не отодвигать орфографию на второй план в ходе работы над содержанием письменной речи. Наоборот, она должна становиться средством чёткой и точной языковой самореализации.

Интеграция орфографических умений в речевую деятельность делает их более устойчивыми. Особенно эффективными считаются упражнения, встроенные в творческую или аналитическую работу: сочинения, письма, пересказы, редактирование. Эти формы работы обеспечивают продуктивное усвоение, при котором орфография становится не целью, а естественным средством выражения мысли.

М.Т. Баранов выделил пять типов неспециальных орфографических упражнений:

- 1) конструирование,
- 2) творческий диктант,
- 3) свободный диктант,
- 4) изложение,
- 5) сочинение. К данной классификации целесообразно добавить восстановленный диктант и диктант по аналогии [Баранов, с. 36].

Неспециальные орфографические упражнения перечислены в порядке возрастания степени самостоятельности учащихся. Данный аспект необходимо учитывать при планировании работы с учащимися разного уровня орфографической и речевой подготовки.

Таблица 1. Виды неспециальных упражнений по орфографии

Тип упражнения	Деятельность ученика
конструирование	составить предложения по опорным словам
творческий диктант	записать текст, вставляя указанные грамматические категории или заменяя синтаксические конструкции синонимичными
восстановленный диктант	письменно пересказать исходный текст по выписанным категориям, опорным словам
свободный диктант	письменно пересказать исходный текст по абзацам
изложение	кратко или подробно изложить по памяти исходный текст

диктант по аналогии	написать собственный текст, сохранив структуру исходного текста
сочинение	создать текст на заданную или свободную тему, самостоятельно осуществив выбор композиции и отбор языковых средств

1.2 Классификация неспециальных упражнений, используемых в процессе формирования навыков грамотного письма

Термины «специальные» / «неспециальные» часто применяются к типологии упражнений. М.Т. Баранов, поясняя методы формирования орфографических умений, говорил, что для формирования умения писать слова с изученными орфограммами используются две группы упражнений: специальные и неспециальные [Баранов, с. 13].

В настоящее время для формирования орфографических умений и навыков предлагается целая система письменных работ, в основе которых лежат специальные методы обучения, такие специальные упражнения, как: диктанты и различные виды списывания. Методика их представлена в трудах М.В. Ушакова, А.В. Текучева, М.Т. Баранова, Г.Н. Приступы и других, она получила признание в практике преподавания русского языка и используется широким кругом учителей как основной вид деятельности в обучении орфографии.

Творческие (неспециальные) упражнения, при выполнении которых учащиеся проходят «через этап «совмещения» двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы», относятся к *неспециальным методам обучения* орфографии (терминология А.В. Текучева, М.Т. Баранова); эти практические методы, отодвигаются на второй план и существуют лишь как потенциально возможные: учителя либо не используют их

на уроках русского языка, либо используют лишь как упражнения для развития связной речи. Однако при таком подходе к обучению (даже несмотря на большие усилия) нельзя добиться высоких показателей в усвоении учащимися орфографии, так как складывается парадоксальная ситуация: учащиеся верно воспроизводят орфографическое правило, подбирают большое количество примеров на одну орфограмму, отличают одну орфограмму от другой, группируют слова по данным орфограммам, действуя по соответствующему алгоритму, но как только ученики попадают в условия самостоятельного письма, все эти знания остаются невостребованными. Это как раз и происходит по причине одностороннего выбора упражнений, редкого использования некоторых работ, являющихся одним из реальных средств усиления взаимосвязи формирования орфографических умений и навыков с работой по развитию речи.

Первые попытки выделить основания классификации творческого диктанта были предприняты в 1963 году Т.А. Ладыженской в работе «Творческие диктанты». Согласно данной классификации можно выделить следующие две разновидности творческих диктантов, которые используются на уроках изучения орфографии для формирования навыков грамотного письма.

1. *Творческие диктанты с заменами.*
При выполнении данного вида диктантов происходит замена одной грамматической формы, категории, конструкции другой в процессе записи текста. Возможна, например, замена отдельных слов в диктанте однокоренными словами с приставками или суффиксами на определенную орфограмму, замена данных в тексте слов или словосочетаний лексическими или грамматическими синонимами.

Чтобы произвести эту операцию, ученикам самостоятельно нужно определить то, что предлагается заменить, образовать требуемую форму или конструкцию и выполнить задачи правописания (в тексте даются трудные с точки зрения орфографии слова).

Творческие диктанты с заменами используются при изучении всех разделов школьного курса. Эффективность такой работы заключается в том, что в процессе написания учащимися разрешается сразу несколько задач. Школьники учатся понимать стилистическую функцию грамматической формы в тексте (например, при замене лица, времени и наклонения глагола), происходит практическое ознакомление учащихся с лексическими и грамматическими синонимами. Ученики должны уяснить не только сходство, но и различие в выражении мыслей, которое возникает при замене, обратить внимание на оттенки значений в лексической и грамматической синонимии. Это позволяет предупредить тавтологическое использование учащимися одних и тех же слов, форм и конструкций.

Этот вид творческого диктанта дает возможность овладеть разнообразными языковыми средствами и закрепить навыки правописания.

Такие диктанты требуют хорошего знания материала и несовместимы с механической работой.

Заменяя данные конструкции новыми, ученик должен:

- 1) учесть задание учителя;
- 2) вспомнить и подобрать слова (словосочетания), которые соответствуют заданию;
- 3) сопоставить полученное предложение с данным.

Упражнения, требующие выполнения таких умственных операций, вызывают большой интерес учащихся. В то же время, как и всякий диктант, он служит закреплению навыков правописания.

2. Творческие диктанты на расширение текста (или на вставку слов).

Такие диктанты предполагают вставку в текст слов или словосочетаний, подходящих по смыслу и грамматически. Можно расширить текст путем введения предлогов, союзов, частиц. Во всех этих случаях записанный учениками текст остается связным, а частотность изучаемых грамматических и орфографических явлений в нем увеличивается.

При использовании этого вида творческого диктанта преследуются в основном две задачи.

Первая - научить учеников пользоваться определенными группами слов или конструкциями. Выбор происходит в процессе диктовки, следовательно, ученики действуют самостоятельно. При этом, подыскивая нужное слово, школьники руководствуются лишь смыслом фразы, контекста.

Вторая - научить учащихся точно и ярко описывать предметы с помощью вводимых слов или словосочетаний. Трудность этой работы заключается в том, что ученик должен проникнуться замыслом, который вкладывал в текст автор, его восприятием и настроением, что, собственно говоря, очень сложно (даже если в предварительной беседе он будет раскрыт учителем). Следовательно, единого восприятия текста быть не может, у всех учащихся возникают различные ассоциации: «При творческом диктанте получаются различные варианты записи, что осложняет его фронтальную проверку. Поэтому, чтобы достичь желаемого результата, необходимо конкретно сформулировать тему и обеспечить единство в восприятии того, что должно быть описано учащимися. Нужно, чтобы учащиеся имели в виду один и тот же конкретный предмет, одно и то же явление действительности.

Все диктанты на расширение текста развивают реакцию на слово, требуют хорошего знания изучаемой категории и правил правописания. Работая над таким диктантом, ученик должен:

- 1) учесть требования учителя (задание);

- 2) самостоятельно найти нужные для вставки слова или конструкции;
- 3) проверить, отвечает ли измененное предложение требованиям учителя.

Текст, используемый для творческого диктанта со вставкой слов, должен быть связным. Он читается с пропуском слов, затем формулируется задача: вставить определенную группу слов в соответствии с замыслом. Творческий диктант может носить как коллективный, так и самостоятельный характер. При анализе написанного (если он проводится после выполнения творческого диктанта) отмечается, насколько точно и выразительно описывается предмет с помощью вводимых слов и словосочетаний.

Видовая классификация свободного диктанта была предложена Т.А. Ладыженской, М.Т. Барановым, Т.В. Напольновой в 1967 году в пособии «Свободные диктанты». В дальнейшем (в 1975 году) М.Т. Баранов в своей работе «О видах диктанта по русскому языку в 4-8 классах» систематизировал полученные данные. Виды диктантов, в том числе творческих и свободных, М.Т. Баранов характеризует в соответствии с целями проведения данного упражнения и выделяет обучающий и контрольный творческий и свободный диктанты. Диктанты, проводимые с разбором написанного, имеют обучающий характер, но помимо этого носят и элементы контроля, являясь практическими методами обучения. Если диктант пишется без разбора написанного текста, то есть самостоятельно, - это контрольный творческий или свободный диктант [Баранов, с. 21].

Исходя из сказанного выше, в современной методике преподавания русского языка можно выделить следующие виды творческого, свободного и восстановленного диктантов, используемых в школе в качестве средства для выработки навыков грамотного письма.

1. *Творческий, свободный и восстановленный диктанты с предупреждением.*

При проведении творческого, свободного и восстановленного диктантов с предупреждением после первого чтения текста ученикам предлагается ответить на вопросы по содержанию, затем перед записью предложения, абзаца или всего текста проводится предупреждение ошибок: незнакомые и «трудные» слова выписываются на доске, часть слов объясняется устно. Объяснение слов производят ученики, что наиболее ценно, а учитель помогает им лишь в случае затруднения. Учитель также должен приветствовать то, что школьники сами будут задавать вопросы, возникающие при написании диктанта, на которые преподаватель может ответить или отослать учащихся к словарю. Таким образом, проводится самостоятельная работа учащихся. Необходимо поощрять интерес учеников к выяснению «трудных» случаев правописания, так как это развивает внимание к написанию слов, вырабатывает орфографическую зоркость и навыки самоконтроля, которые плохо развиты учащихся 5-6х классов или отсутствуют вовсе.

Разбор текста до его написания стимулирует употребление учащимися большего числа слов и предложений из него, но «вместе с тем, большой объем орфографической и пунктуационной подготовки... отрицательным образом сказывается на передаче учениками содержания». При написании восстановленного, свободного и творческого диктантов необходимо учитывать подготовленность учеников к изложению текста и этап работы над тем или иным орфографическим материалом. Поэтому предупредительный диктант может помочь ученикам в формировании правописных и речевых навыков.

По поводу предупредительного диктанта К.Б. Бархин писал, что это «один из видов диктантов с предварительным сосредоточением внимания на орфографических явлениях».

2. Творческий, свободный и восстановленный диктанты с объяснением.

Диктанты с объяснением можно проводить в том случае, если ученики уже знакомы с методикой проведения творческого, свободного и восстановленного диктантов и текст-образец не вызывает у них трудностей с точки зрения жанра, стиля и правописания.

При проведении диктантов этого вида «трудные» случаи не предупреждаются, а анализируются и исправляются либо после написания предложения (творческий диктант), абзаца (свободный диктант), либо после написания всего текста (восстановленный диктант). Но целесообразнее проводить объяснение после того, как написан весь диктант, так как только при такой организации не нарушается целостное восприятие текста.

Но, несмотря на все его достоинства, по частоте применения на уроках русского языка он значительно уступает предупредительному диктанту. Отчасти это можно объяснить тем, что лучше предупреждать ошибку заранее, чем потом ее исправлять.

Процесс объяснения слов делает этот вид диктанта особо эффективным для формирования навыков грамотного письма и определяет его обучающий характер.

3. Творческий, свободный и восстановленный диктанты с комментированием.

Среди видов творческого и свободного диктантов М.Т. Баранов выделяет комментированный диктант без указания методики и границ его применения.

Отличие его от других видов диктанта в том, что объяснение текста (с орфографической точки зрения) производится в процессе самого письма, в то время как при предупредительном диктанте оно происходит до записи диктуемого текста, а при собственно объяснительном - после записи.

Сложность проведения диктантов этого вида, во-первых, заключается в том, что у школьников в процессе свободного воспроизведения текста получают

разные варианты записи, а комментирование в большей степени предполагает единообразное написание текста. Во-вторых, сложно добиться того, чтобы ученики выполняли работу еще и одновременно, поскольку процесс письма многих учащихся и комментирование во времени чаще всего не совпадают, так как одни школьники не торопятся при письме, а внимательно слушают «комментаторов» и предупреждение о возможных ошибках получают до записи текста, другие привыкли писать в присущем им темпе, не ожидая реплик «комментатора» и намного опережая темп его письма, а речевые сигналы, предупреждающие о возможных ошибках, воспринимают уже после записи текста и зачастую забывают исправлять ошибки. Даже сам «комментатор» никогда не может полностью объединить в один процесс письмо и объяснение.

С точки зрения психолого-педагогических особенностей, позволяющих с наибольшей эффективностью организовать учебную деятельность учащихся, комментированный диктант во многом проигрывает предупредительному и объяснительному. Таким образом, следует отметить, что комментированный творческий, свободный и восстановленный диктанты не являются бесспорными и требуют экспериментальной проверки.

4. Творческий, свободный и восстановленный диктанты с комбинированной подготовкой.

Этот вид диктантов может быть проведен следующим образом: перед записью первого предложения или абзаца идет предварительное объяснение орфографии, вторая часть объясняется попутно с записью, последующая анализируется после записи и заключительная часть пишется самостоятельно без анализа. Такой вид диктанта сочетает этапы обучения и проверки.

Комбинированный диктант проводится только после того, как учащиеся хорошо освоятся со всеми названными выше видами диктанта, овладеют техникой работы во время этих диктантов, чтобы учителю не приходилось отвлекаться и

объяснять школьникам, что от них требуется при проведении комбинированного диктанта.

Комбинированный диктант проводится главным образом на повторительно-обобщающих типах уроков.

Применить этот прием можно к восстановленному, свободному и творческому диктанту, в котором одно предложение, абзац или часть текста воспринимается только на слух, другие же - на слух и зрительно.

Орфографический аспект присутствует во всех видах диктантов, так как при их написании происходит запоминание правописания вставленных слов путем фиксирования на них внимания.

На одном уроке возможны сочетания разных видов творческих, свободных и восстановленных диктантов, переход от более легких видов к трудным, например: диктант с предупреждением переходит в диктант с объяснением; от зрительных к слуховым, от обучающих диктантов к диктантам контрольного характера. Это заставляет учеников быть активными в течение всего урока.

Наши наблюдения показали, что творческий, свободный и восстановленный диктант - одно из наиболее эффективных синтетических упражнений по формированию собственно коммуникативно-речевых и правописных умений.

В школьной практике эти виды диктанта применяются не очень широко, по сравнению с диктантом и списыванием. Таким образом, появляется пробел между репродуктивным и продуктивным видами работ. Из этого следует то, что в школе нет плавного перехода от чисто орфографических форм контроля к речевым. Если творческий, свободный и восстановленный диктант и используется, то чаще всего как речевое, а не как орфографическое упражнение.

Учащиеся при написании творческого, свободного и восстановленного диктанта совмещают две важные задачи: самостоятельное создание письменного текста и

соблюдение при этом орфографических норм. Поэтому, данные виды работ «вооружают учащихся как речевыми, так и орфографическими умениями».

1.3 Методика применения неспециальных упражнений при обучении орфографии

Современный урок русского языка требует от учителя гибкости, творческого подхода и умения сочетать разнообразные формы работы для достижения максимального результата. Среди них особое место занимают неспециальные упражнения, которые ориентированы не только на усвоение орфографических правил, но и на формирование целостных речевых умений, развитие творческого мышления, памяти и навыков самостоятельной работы. Эти упражнения не ограничиваются механическим применением правил, а направлены на осмысленное включение орфографических навыков в речевую деятельность.

Конструирование — это вид упражнений, в которых учащиеся создают языковые единицы на основе заданных элементов. Оно может быть реализовано в виде составления предложений из отдельных слов, изменения грамматических форм, комбинирования лексических единиц. Основная цель такого упражнения — сформировать орфографическую зоркость и устойчивый навык применения правил в условиях творческой речевой деятельности. В зависимости от возраста и уровня подготовки учащихся задания могут включать:

- построение словосочетаний с изменением грамматических форм;
- составление предложений с определённым синтаксическим заданием;
- редактирование текста с устранением орфографических и пунктуационных ошибок;
- составление микрорассказа с использованием заданных слов.

Творческий диктант — это форма упражнения, при которой ученик не просто воспроизводит услышанный текст, но преобразует его: дополняет, переформулирует, заменяет отдельные конструкции с соблюдением орфографических норм. Этот вид работы стимулирует креативность, так как учащийся не пассивно фиксирует информацию, а становится соавтором текста. Методика проведения творческого диктанта предполагает несколько этапов:

- ознакомление с исходным текстом (чтение или прослушивание);
- обсуждение содержания, ключевых грамматических и лексических особенностей;
- индивидуальная или групповая работа по изменению/расширению текста;
- коллективное обсуждение и корректировка написанного.

Преимущества творческого диктанта заключаются в том, что он обеспечивает переключение внимания с формы на содержание, формируя навык осмысленного письма, что важно для успешного овладения орфографией. Этот метод особенно ценен в старших классах, когда учащиеся способны анализировать структуру текста и принимать осознанные речевые решения.

Свободный диктант отличается от традиционного тем, что учащиеся записывают услышанный текст не дословно, а в переработанном виде, сохраняя его смысловую структуру. Это позволяет активизировать речевую деятельность и предоставляет простор для выбора языковых средств. Такой диктант развивает навыки перафразирования, умение выражать мысль своими словами, не теряя её сути. Методика проведения свободного диктанта может быть адаптирована под разные уровни: от начальной школы (с элементами опоры) до старших классов, где ученики полностью самостоятельно формируют письменный текст. Методисты подчёркивают, что данная форма способствует внутреннему проговариванию и рефлексии над языком, что существенно укрепляет орфографическую компетенцию.

Восстановленный диктант строится на восстановлении текста по фрагментам, ключевым словам или смысловым опорам. Учащимся может быть предложено:

- вставить пропущенные слова;
- восстановить абзац по заголовку;
- дополнить текст с опорой на ключевые понятия.

Этот метод эффективен при повторении тем, при работе с текстами повышенной сложности, а также в качестве промежуточного этапа между диктантом и изложением. Он требует не только знания орфографических правил, но и навыков логического мышления, что способствует комплексному развитию речевых способностей.

Полусвободный диктант — это компромиссная форма между традиционным и свободным диктантом. Учащимся предлагается записывать текст, сохраняя определённые лексические и грамматические конструкции. Такая форма снижает сложность задания и помогает удерживать внимание на орфографически значимых единицах. Методисты рекомендуют использовать эту форму на переходных этапах, когда учащиеся ещё не готовы к полному перерабатыванию текста, но уже выходят за рамки механического письма.

Исследования подтверждают, что сочетание различных видов диктантов способствует не только формированию орфографической грамотности, но и развитию языковой интуиции. Важно не только давать задание, но и рефлексировать с учащимися после его выполнения: обсуждать трудные случаи, выявлять типичные ошибки, анализировать причины их появления. Такой подход развивает метаязыковое мышление, то есть способность осознавать и объяснять языковые явления.

В методике неспециальных упражнений важное место занимает работа с контекстом. Например, одно и то же слово в разных контекстах может требовать

разных орфографических решений. Это касается, в частности, написания приставок, окончаний, паронимов. Упражнения на трансформацию текста — замена синонимов, перестройка фраз, изменение грамматической формы — позволяют отрабатывать эти навыки в реальной языковой ситуации. Такие упражнения эффективны при подготовке к экзаменам, написанию сочинений, изложений, эссе.

Заслуживает внимания метод индуктивного освоения орфографических правил — когда учащиеся сами выводят правило на основе анализа языкового материала. Такой подход используется, например, в «орфографических расследованиях», когда класс получает набор предложений с определёнными орфограммами и должен выявить закономерность. Это упражнение развивает аналитические способности, повышает интерес к языку и снижает утомление от традиционных форм работы.

Особую методическую ценность представляют комбинированные упражнения, в которых сочетаются диктант, редактирование, объяснение и восстановление. Примером может служить упражнение, где учащиеся сначала слушают текст, затем восстанавливают его по памяти, а потом сравнивают с оригиналом и комментируют допущенные ошибки. Это комплексное задание требует высокой концентрации, развивает слуховую и зрительную память, а также критическое мышление.

В условиях цифровизации образования возможна адаптация неспециальных упражнений с использованием мультимедийных технологий. Например, проведение диктанта с последующим самопроверочным тестом, использование электронных платформ для индивидуальной работы с ошибками, визуализация орфограмм с помощью анимаций и инфографики. Интеграция таких подходов расширяет возможности учителя и делает процесс усвоения орфографии более эффективным.

Таким образом, методики неспециальных упражнений в преподавании русского языка представляют собой многоуровневую систему, которая ориентирована не только на закрепление орфографических норм, но и на развитие речевой, когнитивной и творческой компетентности учащихся. Их успешное применение требует от педагога методической гибкости, учета индивидуальных особенностей учеников и готовности к поиску новых форм и приёмов работы. Включение неспециальных упражнений в структуру урока позволяет перейти от формального овладения орфографией к её осмысленному и продуктивному применению в письменной речи, что соответствует целям современного языкового образования.

Выводы по главе

1. Формирование орфографических навыков является важным элементом в обретении учениками грамотной письменной речи. Методические подходы в преподавании русского языка сегодня интегрируют психологические и дидактические открытия, что способствует более глубокому учёту индивидуальных особенностей учащихся. Необходимость использования осмысленного подхода к формированию письменной речи связана не только с обучением орфографии, но и с развитием речевых и мыслительных способностей.

2. Неспециальные упражнения выступают значимым инструментом в формировании орфографических навыков. Разнообразные формы диктантов, включая творческие и свободные, способствуют активизации учащихся и развитию их самостоятельности. Эти методы, сочетая элементы аудирования и письма, помогают не только усваивать правила орфографии, но и развивать творческое мышление, что делает обучение увлекательным и эффективным. Поэтому важно интегрировать неспециальные упражнения в учебный процесс для достижения более высоких результатов.

3. Неспециальные упражнения предоставляют эффективные стратегии для формирования орфографических навыков. Упражнения, разработанные с фокусом на развитие лексических и аналитических навыков, содействуют осмыслению грамматических форм и стилистических особенностей языка. Их интеграция в обучение подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к каждому ученику и требует от учителей адаптировать методики к индивидуальным особенностям классов. Это создает прочный фундамент для будущего успешного освоения языка.

Глава 2. Экспериментальное исследование системы работы по развитию навыков грамотного письма в 5-6 классах

2.1. Организация исследования

В ходе опытно-экспериментального исследования, которое проходило на базе МАОУ «Средняя школа №143 им. Героя Советского Союза А.В. Тимошенко» г. Красноярска в третьей четверти 2024 – 2025 учебного года, было выделено три в 3 этапа:

1. Констатирующий этап

На первом, констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности навыков грамотного письма у учащихся 6-х классов. В исследовании приняли участие два класса: 6 «А» и 6 «Г», по 13 человек в каждом.

Для организации педагогического эксперимента 6 «Г» был определён как экспериментальный, а 6 «А» — как контрольный. Целью данного этапа являлось установление исходного уровня орфографической грамотности учащихся, а также выявление наиболее часто встречающихся ошибок в письменных работах.

Диагностика проводилась в форме контрольного диктанта, включающего текст, насыщенный орфограммами, характерными для программы 6 класса. Особое внимание уделялось следующим видам орфограмм:

- Гласные в приставках *пре-* и *при-*
- *Не* с прилагательными

Результаты первичной диагностики позволили определить, что уровень сформированности навыков грамотного письма в обеих группах примерно одинаковый, что дало основания для дальнейшего проведения сравнительного анализа после формирующего этапа.

2. Формирующий этап

На формирующем этапе была организована апробация разработанного методического материала — серии упражнений, направленных на развитие орфографических навыков учащихся. Упражнения проведены в экспериментальном классе (6 «Г») в течение двух недель.

Работа была проведена по следующим направлениям:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование умения действовать по орфографическим правилам;
- повышение уровня самоконтроля при письме;
- активизация языкового мышления.

Задания подбирались в соответствии с возрастными и психологическими особенностями обучающихся, а также с содержанием программного материала по русскому языку в 6 классе.

3. Контрольный этап

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности навыков грамотного письма у учащихся как экспериментального (6 «Г»), так и контрольного (6 «А») классов. Целью данного этапа было определение эффективности упражнений.

Формой итоговой проверки вновь стал контрольный диктант, по структуре аналогичный диагностической работе на первом этапе, но с иным содержанием.

Диктант включал слова и конструкции, аналогичные по уровню сложности, что обеспечило объективность сравнения результатов.

Сопоставительный анализ контрольных и экспериментальных данных представлен в следующем параграфе исследования.

«Утро в лесу»

Утренний ветерок бесшумно пробежал по лесу. Туман пришёл в движение, и показался противоположный берег реки с зарослями густых акаций. Вереница облаков потянулась к горизонту.

Вдруг послышался шорох гальки. Я оглянулся и рассмотрел две чёрные тени. Я предполагал увидеть людей, но это оказались лоси. Они приближались к реке. Я залюбовался чудесными животными. Лоси жадно пили воду. Вдруг самка почуяла опасность и стала смотреть в мою сторону. Вода сбегала у неё с губ, и от этого расходились круги по спокойной поверхности реки. Лосиха встрепелась, издала хриплый крик и бросилась к лесу.

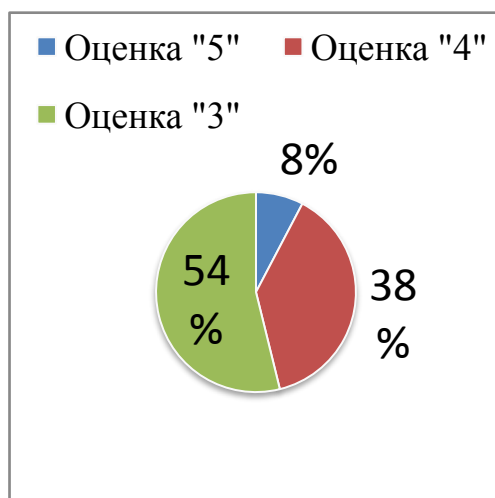
В это мгновение вошло солнце. Сквозь клубы тумана стали проявляться очертания гор и растущих на том берегу деревьев.

Критерии оценивания:

- Оценка «5» ставилась, если допущена 1 негрубая орфографическая +1 негрубая пунктуационная ошибка;
- Оценка «4» ставилась, если допущено не более 2 орфографических + 2 пунктуационных / 1 орфографической + 3 пунктуационных / 0 орфографических + 4 пунктуационных ошибки;
- Оценка «3» ставилась, если было допущено 4 орфографических + 4 пунктуационных / 3 орфографических + 5 пунктуационных / 0 орфографических + 7 пунктуационных / 6 орфографических + 6 пунктуационных (если есть однотипные и негрубые орфографические и пунктуационные) ошибок.

Результаты первичной диагностики 6 «А» представлены на диаграмме 1. «5» получил 1 ученик, «4» - 4 ученика, «3» - 8 учеников.

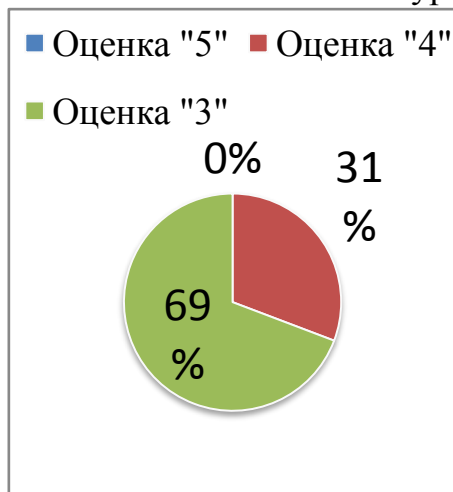
Диаграмма 1.



Результаты первичной диагностики 6 «Г» представлены на диаграмме 2. Оценку «5» не получил 0, оценку «4» - 4 ученика, оценку «3» - 9 учеников.

Диаграмма 2.

Проведение контрольного диктанта показало, что у обучающихся 6 «А» класса средний уровень формирования орфографических навыков, в то время, как в 6 «Г» этот навык на уровне ниже среднего.



2.2. Апробация разработанных упражнений

В рамках опытно-экспериментального исследования нами были разработаны и апробированы упражнения в экспериментальном 6 «Г» классе.

Предварительная подготовка. Готовясь к уроку, учитель, с учетом возраста учащихся и программного материала по орфографии и развитию речи, должен:

- отобрать дидактический материал и средства обучения;
- выбрать вид и форму проведения неспециального орфографического упражнения в зависимости от темы и типа урока;
- заранее продумать вопросы для беседы, определить содержание и характер разбора текста.

В зависимости от того, когда проводится орфографическая подготовка, мы выделяем два основных варианта построения урока с использованием неспециальных орфографических упражнений. При первом - орфографическая подготовка проводится за два-три дня до урока, при втором - орфографические и частично речевые упражнения проводятся на самом уроке написания неспециальных орфографических упражнений. Так как нас интересовала возможность применения неспециальных орфографических упражнений для развития навыков грамотного письма учащихся, мы больше использовали второй вариант построения урока.

Для проведения уроков были использованы следующие виды подготовительной работы: вступительная беседа (или слово учителя), чтение текста, анализ текста, чтение текста по частям (предложениям или абзацам), запись текста со вставкой или заменой необходимых слов (при написании творческого диктанта) или письменный пересказ текста по абзацам (при написании свободного диктанта) или целиком (при написании восстановленного диктанта).

Содержание и приемы работы на каждом из выделенных этапов.

Вступительная беседа (или слово учителя).

Существенную роль в организации работы над неспециальными орфографическими упражнениями играет слово учителя, которое объясняет смысл предстоящей работы (ее цели и задачи), является стимулом творческого поиска учащихся, создает определенный эмоциональный настрой.

Содержание слова учителя должно быть кратким:

- целевая установка;
- организационные указания.

Этот этап особенно необходим, когда текст незнаком учащимся и без предварительной беседы может оказаться непонятным. Так, вводное слово учителя в 6-ом классе на уроке знакомства с творческим диктантом начинается с выяснения роли прилагательных (так как творческий диктант будет написан по картине со вставкой в текст имен прилагательных, а также сведения об именах прилагательных понадобятся ученикам и при написании работ по темам «Гласные в приставках *пре-* и *при-*» и «*Не* с прилагательными») в речи, об их функциональной нагрузке (придают речи яркость, выразительность, делают ее богаче и точнее).

Также учитель напоминает школьникам некоторые сведения о синонимах, полученные ими ранее.

Вступительное слово учителя на уроке закрепления знаний и формирования умений и навыков правописания слов с орфограммой «*Не* с прилагательными» следующее:

- Если я произнесу: «Сегодня день», вы не сможете понять даже смысла этого предложения, но стоит добавить одно прилагательное, как предложение

станет ясным и выразительным. Например: «Сегодня чудесный (пасмурный, солнечный, великолепный) день». Видите, как преобразилось наше первоначальное предложение. На уроке вам нужно выполнить именно такую работу: сделать предложение ярким, более точным и выразительным и подобрать некоторым существительным подходящую пару - прилагательное. Мы с вами уже выполняли подобную работу при списывании, добавляли в текст имена прилагательные там, где это было необходимо. Но сегодня наша работа немного усложнится, текст вы будете не списывать, а записывать под мою диктовку, вставляя в него имена прилагательные с пройденной нами орфограммой «*He* с прилагательными». Если вы не запомнили прилагательное из текста, вы можете использовать синоним, содержащий данную орфограмму. Такой вид работы и называется творческим диктантом.

Предъявление дидактического материала, предназначенного для творческого, свободного или восстановленного диктанта (*первое чтение текста*).

Задача этого этапа — дать учащимся цельное восприятие текста: рассказа или отрывка.

Первое слушание (чтение) предполагает реализацию приемов глобального вида слушания (чтения): определение темы, основной мысли, примерного количества смысловых частей, композиции, стиля и типа речи.

Задачу более глубокого понимания содержания, композиции и языка решает следующий этап работы, направленный на *анализ текста*.

Анализ текста включает в себя обязательный орфографический разбор и содержательно - композиционный в сочетании с языковым. Выбор частичного речевого анализа зависит от стилистической трудности текста, подготовленности учащихся выполнить такой анализ, приоритетной роли в передаче содержания текста тех или иных речеведческих понятий.

Нами были выбраны те виды анализа текста, которые более успешно помогали решать орфографические задачи.

Беседа по содержанию текста должна помочь глубже понять текст как тематическое и смысловое единство, то есть понять коммуникативную установку автора, определить тему и основную мысль, выяснить, какие факты являются главными, определяющими.

Вопросы к содержанию ставились так, чтобы они не только готовили учащихся к воспроизведению текста, но и развивали мыслительные способности школьников, работали с перспективой на решение основной орфографической задачи. Слишком большое количество вопросов, рассчитанных на детальный анализ текста, нецелесообразно, так как у учащихся пропадает интерес к работе. Важно с помощью одного-двух вопросов выяснить, как дети поняли основное содержание текста (например: вопросы к тексту М.М. Пришвина «Из Снежного плена»: Какое время года описывает Пришвин? Что автор подразумевает под словами «снежный плен»? Почему текст называется «Из снежного плена»?)

Определение стиля и типа речи. Стиль речи мы определяем на основе 3 внеязыковых признаков, составляющих в совокупности речевую ситуацию, в которой можно было употребить данное высказывание. Структуру речевой ситуации (ученики знакомятся с этим на первом этапе обучения) определяют 3 вопроса:

- - *Где* протекает речь (в официальной или неофициальной обстановке)?
- - *Кому* она адресована (одному человеку или многим людям)?
- - *Какова* цель, задача общения (сообщение информации, воздействие на слушателя или общение)?

Определяя стиль текста «Из снежного плена», ученики рассуждали так:

- Автор этого текста Михаил Михайлович Пришвин. Он адресовал свое произведение всем, кто любит родную природу и ее красоту. В тексте

решается задача не простого сообщения о факте приближения весны, а изображения события, создания словом картины пробуждения природы и ее освобождения из «снежного плена». Значит, это речь художественного стиля. В тексте «Из снежного плена» дается не предельно полная характеристика состояния природы, а делается акцент только на самых ярких деталях: *снег еще лежит плотными подушками, деревья ... стоят в снежном плену, стволы пригибались к земле, прыгнет вверх ... береза, ветки ... вырываются из снежного плена*, позволяющих тем самым создать художественный образ.

При работе с текстом А.П. Чехова, по которому учащиеся писали объяснительный творческий, свободный и восстановленный диктант, их внимание обращалось на то, что каждая выделенная деталь предмета конкретизируется при помощи имен прилагательных, и от удачного выбора этих средств во многом зависит качество описания. Обращается внимание учеников на то, что эти прилагательные содержат изучаемую орфограмму. Выполнение данного задания подводит учащихся к решению орфографической задачи урока - формированию умения правильно писать *не* с именами прилагательными.

Так, при определении типа текста «Старая усадьба» (по А.П. Чехову) деятельность учащихся направлялась вопросами: что изображается в тексте - сменяющееся действие или статичная картина? Какие общие вопросы можно задать к тексту? Ученики говорят, что основу текста (описание) составляет статичная картина, к тексту можно поставить вопрос: какова усадьба? какова местность? Делается вывод, что данный текст представляет собой описание (местности, усадьбы). Ученики вспоминают, что в описании обычно различают первую часть, в которой заявлен предмет речи, содержится его общая характеристика или передается общее впечатление от него, и вторую часть, в которой говорится об отдельных признаках, деталях описываемого предмета или явления.

Таким образом, выявляя опорные слова из микротема, мы подводим учащихся к

следующему (основному) этапу подготовительной работы над свободным и восстановленным диктантом.

Орфографическая подготовка.

Формирование орфографических навыков связано с умением школьников применять правила в процессе письма. Для успешного применения орфографических правил в условиях творческого письма необходимо:

- 1) установить обобщенную связь между орфографическим действием и условием его выполнения;
- 2) уметь переключать внимание с одного способа орфографического действия на другой;
- 3) уметь быстро увидеть условия применения исходных орфограмм в процессе письма и соотносить их с орфографическим правилом.

Эти цели мы ставили при написании творческих, свободных и восстановленных диктантов, они реализовывались в предварительных орфографических заданиях (дающих возможность сосредоточить внимание учащихся на тех случаях правописания, с которыми они могут встретиться при написании текста) и в орфографическом разборе (включающем в себя не только обучающие, но и контрольные функции), так как, работая над орфограммой, ученики должны привести в действие весь необходимый для их объяснения запас теоретических знаний, умений и навыков.

Основная цель использования неспециальных орфографических упражнений заключается в формировании и совершенствовании орфографических умений и навыков, поэтому мы применяли задания и второго типа, то есть орфографический разбор. Орфографический разбор служит средством воспроизведения правила и выполняется по схеме, соотнесенной с его формулировкой. «Схема орфографического разбора - это предписание,

определяющее содержание и последовательность умственных действий по применению орфографических правил в практике письма».

Орфографический разбор проводился в таком порядке: сначала указывался опознавательный признак, затем назывались условия выбора, чтобы соотнести орфограмму с определенным правилом, и делался выбор написания.

Включение орфографического разбора в написание неспециальных орфографических упражнений продиктовано трудностью и длительностью формирования прочной орфографической грамотности на проверяемые нами правила.

При работе над текстом творческого диктанта использовался тематический орфографический разбор для закрепления правописания орфограммы «*Не* с прилагательными». Он проводился по таким вопросам:

1. Назовите тип данной орфограммы.
2. Сколько вариантов написания имеет рассматриваемая орфограмма?
3. Укажите опознавательный признак изучаемой орфограммы.
4. В какой части слова находится орфограмма?
5. Сколько условий выбора имеет рассматриваемая орфограмма? Укажите слова из текста с данной орфограммой и устно объясните написание включаемых слов.

Важно заметить, что орфографический разбор не является чем-то изолированным, обособленным, он представляет собой **обязательный этап**, подготавливающий наиболее успешное написание творческого, свободного или восстановленного диктанта. Орфографический разбор может предшествовать записи текста (предупредительный диктант) или следовать за ней (объяснительный диктант). В первом варианте текст читается, учащиеся устно вставляют слова, содержащие проверяемую орфограмму, объясняют написание,

затем записывают текст. Объяснение написания слов после записи текста используется, когда материал достаточно закреплён.

Чтение текста по частям.

Восприятие учащимися текста по частям носит более глубокий и всесторонний характер, так как ничего неясного для учеников в материале уже нет. На данном этапе слушание (чтение) предполагает реализацию приемов детального слушания (чтения): определение главной и второстепенной информации, выяснение роли вставляемых или заменяемых слов (при написании творческого диктанта) в общей канве описания, выделение опорных слов и выяснение их смысловой нагрузки (при написании свободного и восстановленного диктанта).

Запись текста (или части текста).

Этот этап в методике проведения неспециальных орфографических упражнений также имеет определенное значение. Процесс записи текста требует от пишущего устойчивого внимания. Большое значение при этом имеет деятельность памяти. Школьники, помимо подбора слов или записи текста (по абзацам или целиком), должны обращать внимание на правильное написание проверяемых нами орфограмм. Кроме того, диктовка позволяет соблюдать определенный темп в работе.

Таким образом, работа на уроке включала все эти этапы в зависимости от того, какая дидактическая задача решалась с помощью неспециальных орфографических упражнений. Готовя класс к выполнению неспециальных орфографических упражнений, мы выбирали те приемы, которые помогали более успешно решать поставленные задачи.

С целью выявления эффективности обучающей функции неспециальных орфографических упражнений нами были использованы эти упражнения на уроках формирования и совершенствования орфографических умений и

навыков в 6 классе при изучении тем «*Не* с прилагательными» и «Гласные в приставках *пре-* и *при-*» и был проведен обучающий эксперимент.

Приведем описание уроков, на которых учащиеся выполняли работу над предупредительным творческим (урок 1), объяснительным свободным (урок 2) и предупредительным восстановленным (урок 3) диктантами.

Урок 1.

Тема урока - формирование навыка правописания слов с орфограммой «*Не* с прилагательными».

Урок начинается с объяснения его задачи: научиться правильно писать имена прилагательные с данной орфограммой, объяснять выбор того или иного написания и уметь активно пользоваться именами прилагательными в речи.

Учитель сообщает ученикам, что сегодня им предстоит написать творческий диктант, подбирая имена прилагательные с изученной орфограммой и включая их в текст. Перед началом творческой работы класс повторяет теоретический материал.

1. Что вы знаете о правописании *не* с именами прилагательными?
2. Есть ли какие-нибудь исключения из данного правила?
3. Для чего служат имена прилагательные в нашей речи?

Затем учитель читает текст творческого диктанта (текст читается полностью, со словами, данными в скобках), после чего предлагает учащимся определить тип речи и стиль текста, придумать свое заглавие, чтобы в нем отразилась тема текста.

Я возвращался домой и забрел в какую-то (незнакомую) усадьбу. (Неяркое) солнце уже пряталось, и на цветущей ржи растянулись (неров ные) вечерние тени. Два ряда старых, очень высоких елей стояли, как две сплошные

(непроходимые) стены. Я легко перелез через (совсем не большую) изгородь и пошел по этой (необычной) аллее. Еловые иглы на вершок покрывали землю.

Было тихо, темно, и только высоко на (недосягаемых) вершинах кое- где дрожал (неяркий) золотой свет и переливал радугой в (невидимых) сетях паука. Сильно, до духоты, пахло хвоей. Потом я повернул на длинную липовую аллею. И тут (небывалое) запустение и старость; (невзрачная) прошлогодняя листва печально шелестела под ногами, и в сумерках между деревьями прятались (неподвижные) тени. (107 ел.)

(По А.Чехову.)

Учащиеся определяют, что текст содержит описание (усадьбы) и элементы повествования в художественном стиле. Затем (при помощи наводящих вопросов учителя) называют этот отрывок «Старая усадьба».

Далее учитель второй раз читает текст, пропуская слова в скобках. После прослушивания отрывка учащиеся выполняют следующую работу:

- приводят по памяти прилагательные, которые потом необходимо будет вставить в диктуемый текст;
- указывают, к какому слову (имени существительному) относится данное прилагательное;
- выясняют, какой признак обозначает прилагательное;
- подбирают к прилагательным синонимы (если это возможно);
- проводят орфографический разбор имен прилагательных с заявленной орфограммой.

Примеры разбора:

Неяркий (свет) - имя прилагательное относится к существительному *свет* и характеризует его по степени интенсивности; имя прилагательное может употребляться без *не*, поэтому его можно писать и слитно, и раздельно, но в предложении нет противопоставления с союзом *а* и это прилагательное можно заменить синонимом *тусклый*, значит, нужно писать *неяркий* слитно.

(Совсем) не большую (изгородь) - имя прилагательное относится к существительному *изгородь* и характеризует его относительно величины, размера; к прилагательному *большую* относится слово *совсем не*, поэтому *не* пишется с прилагательным раздельно.

Данная работа совершенствует умение подбирать и использовать лексические и текстовые синонимы.

В конце урока учитель обращает внимание класса на то, как меняется описание, если включить в текст выразительные и подходящие по смыслу прилагательные: описание становится выразительным, ярким, образным.

После предварительной подготовки учитель читает текст по предложениям, пропуская прилагательные с контрольной орфограммой (о чем учащиеся предупреждаются), а ученики записывают текст, вставляя по памяти имена прилагательные с *не* или подходящие синонимы, стараясь не нарушать стиля и замысла текста. Учитель должен следить, чтобы все учащиеся успевали записывать предложение, но не очень медлили. После записи предложение перечитывается еще раз для проверки.

Урок 2.

На двух предыдущих уроках шло ознакомление с опознавательными признаками и условиями выбора данной орфограммы. При изучении темы «Гласные в приставках «*пре-* и *при-*» большое внимание уделялось словообразовательному значению приставок, то есть учащиеся выполняли упражнения на подбор слов по их лексическому значению, обозначали условия выбора правильного

написания, группировали слова в зависимости от морфемного значения приставки, образовывали новые слова с приставками *пре-* и *при-* и определяли их лексическое значение.

На третьем уроке шестиклассники писали объяснительный свободный диктант по тексту художественного стиля.

Из снежного плена.

В полях тает, а в лесу снег еще лежит плотными подушками, и деревья пригнулись, стоят в снежном плену. Тонкие стволы прижались к земле, примерзли и ждут освобождения.

Но вот приходит этот жаркий час, пресчастливый для неподвижных деревьев и страшный для зверей и птиц. В полной лесной тишине ще вельнется еловая веточка, хочется ей приподняться.

А под елкой, прикрытый ее широкими ветками, спит заяц. Ему страшно, он прислушивается. Но вот заяц метнулся, побежал, опять присел столбиком и присматривается, куда ему бежать. И только при встал он на задние лапки, как прыгнет вверх перед самым его носом целая береза! Все преобразилось в лесу. Везде прыгают ветки, преодолевают преграды, вырываются из снежного плена. Весь лес кругом шевелится, весь лес пошел. (118 сл.)

(По М. Пришвину.)

В тексте диктанта были следующие слова с контрольной орфограммой: *пригнулись, прижались, примерзли, приходит, пресчастливый, приподняться, прикрытый, прислушивается, присел, присматривается, привстал, преобразилось, преодолевают, преграды.*

Приведем план урока по теме: «Совершенствование умения правильно писать гласные в приставках *пре-* и *при-*».

Цель урока: совершенствование умения различать на письме приставки *пре-* и *при-* и правильно писать слова с данными приставками. Рассмотрим более подробно методику работы со свободным диктантом и опишем основные этапы работы над текстом.

1. Во вступительном слове учитель говорит о задачах предстоящей работы: закрепить умение различать на письме приставки *пре-* и *при-*, а также умение подбирать и использовать синонимы и совершенствовать умение строить комбинированный текст, содержащий описание и повествование.
2. Чтение учителем текста свободного диктанта.
3. Анализ текста свободного диктанта учениками.

Анализ текста начинается с определения стиля. Ученики легко определяют, что это текст художественного стиля, говорят, что он пронизан особым отношением автора к русской природе - отсюда такой точный и выразительный язык: описывая пробуждение природы, М.М. Пришвин использует сравнения, олицетворения, например: *снег еще лежит плотными подушками; деревья стоят в снежном плену; прыгнет вверх... береза; лес... шевелится.*

Далее ученики анализируют типовую композицию текста (определяют тип речи). Они находят в тексте элементы описания состояния природы и повествования и приходят к выводу, что это текст с соединением разных типов речи: описания состояния природы и повествования о жизни зверей в лесу.

4. Повторное чтение текста учителем и воспроизведение учениками текста по абзацам по методике свободного диктанта.

5. После написания каждого абзаца ученики работают над словами с контролируемой орфограммой. Орфографическая подготовка включает закрепление умения находить в тексте слова с орфограммой «Гласные в приставках *пре-* и *при-*», чему способствуют опознавательные признаки (представлены в названии орфограммы), умения обосновывать выбор приставок *пре-* и *при-* в словах, которое опирается на знание учениками условий выбора

орфограммы и на уже сформированное умение видеть «точки» применения орфографического правила.

В ходе орфографического разбора, который проводится ученики перечисляют условия, от которых зависит написание приставок, то есть выполняют действия, составляющие основу орфографического разбора.

В процессе дальнейшего выполнения упражнения происходит совершенствование умения правильно писать слова с изученной орфограммой.

На следующем уроке ученики самостоятельно исправляют орфографические ошибки, допущенные ими при выполнении свободного диктанта. Способ исправления орфографических ошибок представляет собой выполнение следующих действий:

- произнести слово;
- разобрать слово по составу и определить место ошибки в слове;
- вспомнить и выполнить указания правила (условия выбора);
- исправить ошибку;
- привести примеры на то же правило.

Ученики выполняют работу над ошибками, примерно, так:

1. В слове *пригнулись* орфограмма находится в приставке; в этом слове приставка обозначает неполное действие, поэтому в ней пишется буква *и* (это приставка *при-*). С приставкой *при-* будут писаться слова: присели, прилегли, приостановились.

2. В слове *пресчастливый* интересующая нас орфограмма находится в приставке; приставка в этом слове близка по значению к слову *очень* (очень счастливый), поэтому в ней пишется буква *е* (это приставка *пре-*). Можно привести такие примеры: премилый, прескверный, прехорошенький.
3. В слове *преодолевают* в приставке *пре-* находится изучаемая нами орфограмма; значение приставки *пре-* в этом слове определить очень сложно, поэтому правописание слова *преодолевают* нужно запомнить или узнавать по словарю. Запомнить нужно также правописание таких слов: прекратить, приготовить, привыкать, превратить и т.д.
4. В слове *преграды* орфограмма находится в приставке; приставка в этом слове близка по значению к приставке *пере-* («перегородить»), поэтому в ней пишется буква *е* (это приставка *пре-*).

Урок

3.

На первом уроке объяснение нового материала проводилось в форме наблюдения над примерами из учебника, затем анализировалась орфограмма «Гласные в приставках *пре-* и *при-*», выполнялись упражнения из школьного учебника для выработки умения по опознавательному признаку находить данную орфограмму, правильно писать гласные в данных приставках и обосновывать их выбор. Особое место уделялось выяснению смысла, который придают словам данные приставки.

Следующий урок был посвящен закреплению первоначального навыка, для чего после проверки домашнего задания и выполнения упражнения по учебнику был проведен предупредительный восстановленный диктант по следующему тексту.

Вы любите осеннюю природу? Я всегда радуюсь приближению осени. Меня не пугают дождь и грязь. В нашей семье все умеют преодолевать препятствия.

«Советую тебе присмотреться к осеннему лесу», - говорил отец. Он приобрел фотоаппарат, и я стал забираться в лесную глушь, рассматривать причудливые растения, фотографировать все интересное.

Как прекрасно в лесу ранним утром! Пригревает солнце, и деревья горят всеми огнями осени. Вот на ветку березки садится дятел, он тихонько прикасается к стволу клювом. Я снимаю красавца-дятла, а он продолжает преспокойно сидеть. Устанешь, присядешь на пригорке, отдохнешь и опять в путь.

А вечером надо разложить все, что принес из похода. Лес подарил мне много прекрасных находок. (108 слов.)

Текст содержал 108 слов, в состав лексики входили следующие слова с интересующей нас орфограммой: *природу, приближению, преодолевать, препятствия, присмотреться, приобрел, причудливые, прекрасно, пригревает, прикасается, преспокойно, присядешь, (на) пригорке, принес, прекрасных.*

Во вступительном слове учитель сообщает цели работы, кратко напоминает, как воспроизводится текст по методике восстановленного диктанта.

После первого прочтения текста ученикам предлагается определить тему и основную мысль текста. Говоря о стиле речи, ученики легко определяют текст художественного стиля (по составу лексики). Далее учитель предлагает ученикам озаглавить текст. Ученики с помощью учителя называют его «В лес за чудесами».

Затем учащимся предлагается подумать, на какие части (микротемы) можно разделить текст, сформулировать пункты плана словами из текста. Работа проводится коллективно под руководством учителя.

План:

1. Я радуюсь приближению осени.
2. Отец приобрел фотоаппарат.
3. Как прекрасно в лесу.
4. Много прекрасных находок.

Далее учитель сообщает ученикам, что при повторном прочтении текста им необходимо выписать опорные слова и слова с контролируемой орфограммой. Затем текст читается еще раз, после чего учащимся предлагается провести тематический орфографический разбор опорных слов с изученной орфограммой. Ученики должны были вспомнить условия выбора данной орфограммы и устно объяснить написание слов.

Ученики говорили, примерно, следующее:

- 1) в слове *приближению* приставка обозначает приближение к чему - либо, поэтому в ней пишется буква *и* (это приставка *при-*);
- 2) в слове *преспокойно* приставка близка по значению к слову *очень* (очень спокойно), поэтому в ней пишется буква *е* (это приставка *пре-*);
- 3) в слове *присядешь* приставка обозначает неполное действие, по этому в ней пишется буква *и* (это приставка *при-*);
- 4) в слове *присмотреться* значение приставки определить очень трудно, поэтому правописание приставки *при-* в этом слове нужно запомнить или узнать по словарю.

Затем учащиеся должны воспроизвести текст целиком по выписанным категориям. В случае затруднения ученики могут обратиться к учителю.

На следующем уроке учащиеся самостоятельно находят, объясняют и исправляют ошибки.

2.3. Анализ результатов апробации

С целью апробации разработанной системы упражнений, направленных на развитие навыков грамотного письма у учащихся, была организована экспериментальная работа в рамках учебного процесса по русскому языку.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности орфографической грамотности у учащихся 5 класса. Диагностическая работа включала в себя задания, позволяющие выявить наиболее распространённые типы ошибок, характерные для данной возрастной группы: правописание безударных гласных в корне, парных согласных, разделительных знаков, написание НЕ с различными частями речи и др.

Формирующий этап предполагал систематическую работу с использованием современных методических приёмов:

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с целью определения динамики формирования навыков грамотного письма. Учащимся 6-х классов на этапе заключительной проверки предлагался предупредительный творческий диктант, объяснительный свободный диктант и предупредительный восстановленный диктант. Мы остановились на примере двух орфографических тем: «*Не* с прилагательными» и «Гласные в приставках *пре-* и *при-*», на которые школьной программой отводится 7 часов. По теме «Гласные в приставках *пре-* и *при-*» при написании объяснительного свободного диктанта был дан текст «Из снежного плена», в состав лексики которого входило 14 слов с интересующей нас орфограммой: *пригнулись, приежались, примерзли, приподняться, приходит, пресчастливый, прикрытый, прислушивается, присел, присматривается, привстал, преобразилось, преодолеть, преграды*; при написании предупредительного восстановленного диктанта текст, озаглавленный учащимися «В лес за чудесами» в состав лексики которого входило 15 слов с контролируемой орфограммой: *природу, приближению, преодолевать, препятствия, присмотреться, приобрел, причудливые, прекрасно*.

На этапе проведения предупредительного творческого диктанта по теме «*Не* с прилагательными» нами был дан текст «Старая усадьба». В состав его лексики входило 12 слов с интересующей нас орфограммой: *незнакомую, неяркое, неровные, непроходимые, (совсем не) большую, необычной, недостижимых,*

неяркий, невидимых, небывалое, невзрачная, неподвижные, прогревает, прикасается, преспокойно, присядешь, (на) пригорке, принес, прекрасных.

Как уже говорилось ранее, предупредительный творческий, объяснительный свободный и предупредительный восстановленный диктанты проводились для того, чтобы в новых условиях проверить целесообразность и эффективности применения данных работ в процессе изучения орфографических тем и сравнить, как учащиеся справились с правописанием слов на изученные орфограммы. Нам необходимо было выяснить, способствовала ли работа над связным текстом овладению орфографическими навыками по пройденной теме и применению полученных знаний в области развития речи.

На следующем этапе обучающего эксперимента ставилась задача проверить уровень сформированности орфографического навыка по пройденным темам при помощи дословного (без изменения формы) мини- диктанта с дополнительным заданием и мини-изложения.

Данная работа давала возможность проверить качество усвоения орфограммы и целесообразность и эффективность применения неспециальных орфографических упражнений в процессе изучения орфографических тем и сравнить, как учащиеся справились с правописанием слов на изученную орфограмму. Нам необходимо было выяснить, способствовала ли работа над связным текстом овладению орфографическими навыками по пройденным темам и навыками развития речи.

Рассмотрим результаты работ экспериментальных и контрольных классов, которые писали мини-диктант по теме «*Не* с прилагательными» и мини-изложение по теме «Гласные в приставках *пре-* и *при-*».

Текст мини-диктанта состоял из 80 слов, 12 из которых слова с контролируемой орфограммой.

Коростель.

Из густой травы тяжело взлетела небольшая рыжеватая птица. Она походила на цыпленка, такая была нескладная. Полетела над самым лугом, а несуразные ноги повисли вниз и болтались. Словно она забыла их подобрать. Весь вид этой невзрачной забавной птицы был на редкость смешной и нелепый. Дедушка сказал: «Зовут эту необыкновенную птицу коростель». Коростели, как и все перелетные птицы, отправляются весной на юг, но не на крыльях, а пешком; только через море эти необычные путешественники перелетают, так как плавать они не умеют. (80 слов.)

(По Г. Скребицкому.)

Дополнительное задание заключалось в проверке умения пользоваться синонимами в речи.

Проанализировав текст диктантов экспериментального и контрольного классов, мы пришли к выводу, что учащиеся экспериментального класса допустили в 3-4 раза меньше ошибок на пройденную орфограмму, что говорит о прочно сформированном навыке написания слов с орфограммой «*Не* с прилагательными».

Исходя из данных фактов, можно с уверенностью утверждать, что использование неспециальных орфографических упражнений на этапах формирования и совершенствования орфографических навыков, а также для развития речевых навыков целесообразно и приводит к уменьшению речевых и орфографических ошибок в работах учащихся.

Текст мини-изложения состоял из 88 слов, из которых 10 - слова с изученной орфограммой.

Остров Орлов на Черном море все привыкли считать заповедным. Повеет весенним ветром, и прилетают сюда птицы. Они как преогромные тучи и могут прикрыть на минуту небо.

Позже в птичьих домах уже шевелятся презабавные пушистые ко мочки.

Приметы осени заставят чаек покинуть родной остров. Но он не пустует. Заповедник привлекает караваны бакланов, гусей. В прибрежных зарослях камыша чинно расхаживают цапли. На пригорках столбиками застыли суслики. Дорогу то и дело перебегают небольшие стайки куропаток. Многие обитатели тайги, тундры, гор, озер и болот находят на гостеприимном острове безопасное пристанище и обильный корм. (88 слов.)

(По И. Константинову.)

Так, количество учащихся, справившихся с заданием, в экспериментальном классе почти в 2 раза больше, по сравнению с учениками контрольного класса. Особые затруднения у учеников контрольного класса вызвали задания по определению темы, основной мысли текста и выделении опорных слов, что, несомненно, отрицательно сказывается на воспроизведении текста изложения.

Таким образом, использование неспециальных орфографических упражнений для развития и совершенствования навыков грамотного письма и речевых умений учащихся позволило убедиться в том, что ученики лучше запоминают правописание слова, если над ним шла работа в самостоятельном письме, а это способствует овладению орфографическими умениями по пройденной теме и развитию речевых навыков.

Из всех данных результатов опытного обучения мы можем выделить некоторые тенденции и сделать вывод о том, что применение неспециальных методов обучения для формирования и совершенствования орфографических и речевых умений и навыков является методически целесообразным.

На этапе контроля в конце изучения орфографической темы или целого раздела, на уроках обобщения и систематизации знаний возможно проведение контрольного творческого, свободного или восстановленного диктанта со зрительной подготовкой (в слабом классе), контрольного творческого,

свободного или восстановленного диктанта без дополнительного задания или с дополнительным заданием по развитию речи: написать обрамление (начало и конец) к тексту, написать продолжение текста, подобрать синонимы к словам и так далее.

Из всего сказанного мы можем сделать вывод, что использование неспециальных методов обучения для формирования умения правильно писать слова с изученным видом орфограммы и объяснять условия выбора орфограммы и для развития речевых умений учащихся, не менее эффективно и методически целесообразно, чем использование специальных орфографических упражнений.

Оценка результатов производилась на основе чётко определённых критериев, аналогичных тем, что применялись на первом этапе диагностики. Уровень сформированности навыков письма распределялся по трём шкалам: высокий, средний и низкий. Сопоставительный анализ результатов продемонстрировал положительную динамику у большинства учащихся экспериментального класса, что свидетельствует об эффективности системы неспециальных видов на формирующем этапе.

Результаты повторной диагностики контрольного 6 «А» класса представлены в диаграмме 3. Видно, что высокий уровень продемонстрировал один ученик, средний - 5 учеников, низкий - 7 учеников.

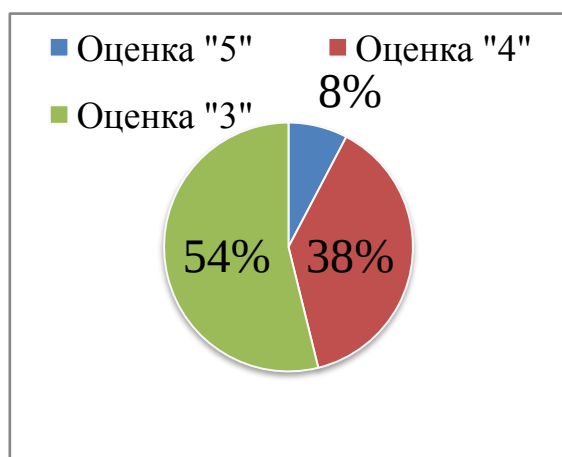
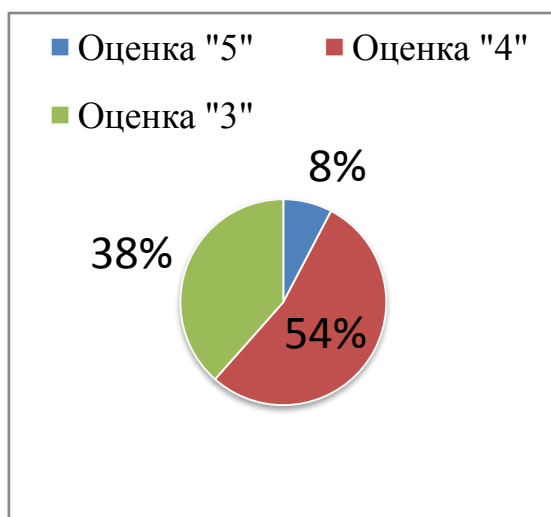


Диаграмма 4 отражает результаты повторной диагностики экспериментального 6 «Г» класса. Так, высокий уровень продемонстрировал один ученик, средний - 7 учеников, низкий - 5 учеников.

В результате проведенного экспериментального исследования было



выявлено, что у обучающихся наблюдается положительная тенденция развития навыка грамотного письма, что свидетельствует об эффективности применения неспециальных методов работы в учебном процессе.

Выводы по главе

1. Неспециальные орфографические упражнения - это упражнения, сочетающие в себе задачи развития речи и орфографии. Поэтому нами выявлены умения, которые необходимо сформировать у учащихся, чтобы они не испытывали трудностей при написании текстов творческих, свободных и восстановленных диктантов. Это речевые умения: умение отличать текст от нетекста; умение определять тему и основную мысль высказывания; умение определять тексты разных смысловых типов и стилей речи и находить в них соответствующие им языковые средства; умение выделять микротемы и опорные слова; умение пользоваться лексическими, грамматическими и контекстуальными (текстовыми) синонимами.

Орфографические умения: умение находить изученную орфограмму в устном и письменном слове (орфографическая зоркость); умение правильно писать слова с изученными видами орфограмм; умение обосновать условия выбора изученных орфограмм в устной форме и графически на письме; умение находить и исправлять ошибки в словах с изученными орфограммами.

2. Эффективность использования неспециальных методов обучения грамотному письму зависит от методически правильной организации работы, которая включает в себя как специальную подготовительную работу, так и целесообразный отбор дидактического материала (при отборе текстов необходимо учитывать, что чем сложнее процесс мышления при работе над текстом, чем больше сообразительности, активности и внимания требуется, тем эффективнее это упражнение для усвоения орфографии и развития речи учащихся).

3. В ходе обучающего эксперимента было уточнено место неспециальных орфографических упражнений в системе работ по орфографии: эти упражнения предпочтительно использовать на уроках формирования и совершенствования орфографических умений и навыков (если на орфографическую тему отводится не менее двух часов) и на уроках повторения, но возможно их использование и на уроках контроля (после изучения орфографической темы, на которую отводится не менее трех-четырех часов). На уроках обучения методике проведения творческих, свободных и восстановленных диктантов для лучшего восприятия и усвоения информации рекомендуется использовать иллюстрацию или картину, по которой учащиеся будут самостоятельно создавать текст.

4. Обучающий эксперимент показал, что глубокое осмысление орфографического правила в процессе орфографического разбора в сочетании с решением коммуникативных задач обеспечивает прочность орфографического

навыка. Этот вывод подтверждает сравнение результатов работ учащихся, проведенных в экспериментальных и контрольных классах.

Таким образом, экспериментальная проверка подтвердила наши предположения о целесообразности и эффективности использования неспециальных методов обучения (творческого, свободного и восстановленного диктантов) для формирования и совершенствования навыков грамотного письма учащихся 6-х классов.

Заключение

На современном этапе развития русского языка, в том числе и орфографии, для формирования орфографических умений и навыков предлагается целая система письменных работ, одни из которых прочно вошли в практику преподавания русского языка, используются широким кругом учителей, упоминаются повсеместно в школьных программах, учебниках и методических руководствах.

Другие, по ряду причин, продолжают существовать лишь как потенциально возможные, не завоевавшие признания учителей.

Неспециальные орфографические упражнения относятся к таким упражнениям, которые помогают осуществлять взаимодействие орфографии и развития речи, что обеспечивает более высокую степень усвоения материала и прочность запоминания.

Констатирующий эксперимент, целью которого было исследовать возможность использования неспециальных методов обучения на занятиях по орфографии в 6-ом классе, выявил благоприятные условия для использования данного вида письменных работ для совершенствования грамотного письма (положительное отношение учащихся к неспециальным упражнениям, возрастающая активность школьников, желание работать и, соответственно, более результативное обучение). Этот вывод определил необходимость разработки методики использования неспециальных методов обучения, способствующей повышению уровня орфографической и речевой грамотности учащихся. Для того чтобы определить роль и место неспециальных методов обучения в процессе формирования навыков грамотного письма учащихся 6-х классов, была разработана специальная программа и методика ее применения.

Составной частью выдвинутой нами методической концепции явилась предложенная классификация неспециальных методов формирования грамотной письменной речи учащихся, основу которой составляют творческие виды работ по орфографии: творческие, свободные и восстановленные диктанты; мы также определили этапы наиболее целесообразного применения неспециальных методов орфографической работы на уроке и в целом в учебном процессе.

Опытное обучение позволило детально проверить, а затем описать саму методику проведения неспециальных упражнений, как видов орфографической

деятельности учащихся, и системно отобранный дидактический материал для работы по орфографии в связи с развитием речи учащихся в 6-ом классе.

Анализ результатов обучающего эксперимента подтвердил правильность выдвинутого предположения, согласно которому использование неспециальных методов обучения для развития навыков грамотного письма учащихся 6-х классов будет эффективней, если выявить условия, разработать методику и определить место творческих, свободных и восстановленных диктантов в системе работ по орфографии.

Следует отметить, что эпизодическое использование неспециальных методов обучения желаемых результатов в выработке орфографических навыков не принесет, так как только систематическое включение орфографических действий в самостоятельное письмо повышает степень активности мыслительных процессов, учит видеть слово со стороны содержания и написания.

Список литературы

1. Адамович Е.А. Списывание с книги как прием обучения грамотному письму. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1949. - 12с.
2. Аксенова М. П. Русский язык по-новому. Часть 1 (уроки 1-15). — М.: Форум. 2015. 648 с.
3. Алгазина Н.Н. Система орфографических упражнений // Русский язык в школе. - 2020. - № 2 - с.34 - 39
4. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2017. - 158с.
5. Александров А.М. Опыт обучения правописанию. - М.: Учпедгиз, 1958. - 127с.
6. Дьяченко Г.И., Балталон Ц.П. Формирование учебных умений и навыков. — М.: Просвещение, 1978. — 192 с.
7. Баранов М.Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. - 1979 - № 4. - с.18 -24
8. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков //Русский язык в школе. - 1993. - No3. - С. 36 - 43.
9. Баранов М.Т. О видах диктанта по русскому языку в 4-8 классах //Русский язык в школе. - 1975. - No2. - С. 21 - 26.
10. Баранов М.Т. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии //Русский язык в школе. - 1991. - No2. - С. 35 - 40.
11. В.Баранов М.Т. Пути совершенствования работы над орфограммой в 4- 6 классах (при использовании учебников) //Русский язык в школе. -1978.-No3.- С.13-18.

12. Баранов М.Т. Работа над орфографическими ошибками в 5-8 классах: Из опыта учителя. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 48 с. 20. Баранов М.Т., Иваницкая Г.М. Обучение орфографии в 4-8 Классах: Пособие для учителя. - Киев: Рад. шк., 1987. - 224 с.
13. Баранов М.Т., Иваницкая Г.М. Работа по орфографии и развитию речи учащихся //Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. - 1990. - №4. - С. 22 - 28.
14. Бархин К.Б. Методика русского языка в средней школе / К.Б. Бархин, Е.С. Истрина. — 3-е изд. — М.: Учпедгиз, 1937. — 320 с.
15. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В. С. Безрукова URL: <https://app.direktoria.org/access/6>.
16. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии. — Москва: Просвещение, 2016. — 307 с.
17. Буслаев Ф.И. О преподавании родного языка / Русский язык как предмет преподавания: учебник по методике русского языка. Сост. А.В. Текучев. — М.: Просвещение, 1982.
18. Введенская Л. А., Черкасова М. Н. Русский язык и культура речи. Учебное пособие. ФГОС. – М.: Феникс. 2022. – 381 с.
19. Введенская Л. А., Черкасова М. Н. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов. ФГОС. – М.: Феникс. 2022. – 375 с.
20. Власенков А. И. Методика обучения орфографии в школе. — М.: ООО ТИД «Русское слово — РС», 2011. — 232 с. Гвоздев, А. Н. Основы русской орфографии / А. Н. Гвоздев. — Москва: Либроком, 2016. — 122 с.
21. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.

22. Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка в задачах и упражнениях. – М.: Юрайт. 2024. – 261 с.
23. Герасименко Н. А. Русский язык. – М.: Издательский центр "Академия". 2023. – 496 с.
24. Голубев Г.Г. Психология. — М.: Просвещение, 1977. — 320 с.
25. Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика. — М.: Педагогика, 1970.
26. Жедек П.С. Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек, М. И. Тимченко. -2019. - №8. - С.82
27. Жуйков С.Ф. Психологические и речевые предпосылки овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками. — 1981. — № 3. — С. 15–21.
28. Князев С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский язык. Фонетика. – М.: Юрайт. 2024. – 381 с.
29. Коваль, Н. А. Формирование орфографических навыков у учащихся 5–6-х классов / Н. А. Коваль. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 27 (474). — С. 211-212. — URL: <https://moluch.ru/archive/474/104738/> (дата обращения: 18.04.2025).
30. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: Дом МиМ, 1997. — 286 с.
31. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Напольнова Т.В. и др. Свободные диктанты. - М., 1967. - С. 19.
32. Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе. — М.: Просвещение, 1990. — 365 с.
31. Лекант П. А., Диброва Е. И., Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В. Современный русский язык. – М.: Юрайт. 2024. – 494 с.

32. Лекант П. А., Канафьева А. В. Современный русский язык. Синтаксис. Сборник упражнений. – М.: Юрайт. 2024. – 233 с.
33. Лекант П. А., Самсонов Н. Б. Русский язык. – М.: Юрайт. 2024. – 247 с.
34. Милославский И. Г. Современный русский язык. Культура речи и грамматика. – М.: Юрайт. 2024. – 164 с.
35. Нефедова Е.А. Диктанты и изложения по русскому языку / Е.А. Нефедова, О.В. Узорова. – М.: АСТ: Астрель, 2016. - 272с.
36. Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. — М.; Л.: Госиздат, 1930. — 176 с.
37. Текучев, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе. — Москва: Просвещение, 2022. — 111 с.
38. Ушинский К.Д. Родное слово. — М.: Просвещение, 1974.
39. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. — М.: Юристъ, 1997. — 256 с.
40. Черняк В. Д., Дунев А. И., Ефремов В. А., Сергеева Е. В. Русский язык и культура речи. – М.: Юрайт. 2024. – 390 с.
41. Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. - М.: Прометей, 2020. - 184с.