

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Филологический факультет

Кафедра общего и русского языкознания

Рег. № УМ 31.4 / 225

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 А.А.Гируцкий

21.06.2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 В.Д.Шырыченко

22.06.2017 г.



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ (ПО ВЫБОРУ)
«ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ НА ОСНОВЕ
ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ»

для специальности

1 – 08 80 02

1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»

МАГИСТРАТУРА

Составитель:

Дикун Т.А., кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ 26.06.2017, протокол № 10

Пояснительная записка

Учебно-методический комплекс (далее УМК) составлен в соответствии с учебной программой дисциплины по выбору «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» и требованиями Государственного образовательного стандарта Республики Беларусь; предназначен для преподавателей, а также обучающихся в магистратуре БГПУ по специальности 1 – 08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)».

Цель учебно-методического комплекса – создать условия для наиболее эффективной реализации требований образовательной программы по дисциплине по выбору.

Взаимосвязь орфографии с другими разделами языка обусловлена самой природой письма. Изучение дисциплины по выбору позволит магистрантам более глубоко осмыслить проблемы обучения орфографии в школе. Программа содержит перечень основных вопросов методики преподавания орфографии в школах республики, которые необходимо знать.

Учебно-методический комплекс включает:

- теоретический раздел (конспект лекций по дисциплине);
- практический раздел (примерная тематика практических занятий, задания, тексты для анализа);
- раздел контроля знаний (проверочные тесты для промежуточного контроля, вопросы к зачету);
- вспомогательный раздел (учебная программа, учебно-методическая карта дисциплины, концепция воспитания через дисциплину, методические рекомендации, перечень учебных изданий).

Учебная дисциплина (по выбору) «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» рассчитана на 82 часа (дневная форма получения образования), из них 36 аудиторных, в том числе 30 часов лекционных и 6 часов практических занятий; 46 часов отводятся на самостоятельную работу магистрантов, которая предполагает знакомство с научной литературой, конспектирование источников, написание рефератов. Для заочной формы получения образования дисциплина «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» рассчитана на 6 лекционных часов.

Виды учебной работы	Количество часов
Аудиторные занятия:	36
- лекционные	30
- практические	6
Общая трудоемкость дисциплины	82
Вид итогового контроля	зачет (1-й семестр)

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Лекция 1 (2 часа)

Русская орфография и особенности ее преподавания на современном этапе.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуют системно-функциональный и коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы. Первый предполагает усвоение системы языка, второй определяет такую организацию и направленность занятий по русскому языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения. Объектом обучения с позиции этого подхода является речевая деятельность во всех её видах. Поэтому в настоящее время много внимания уделяется формированию культуры речи учащихся в широком смысле этого слова: сюда входит и усвоение норм русского литературного языка, его выразительных средств, интонации, и развитие навыков связной речи. Компетентностный подход реализуется в преподавании всех языковых уровней, в том числе и орфографии. Согласно данному подходу учащиеся должны овладеть орфографическими правилами, умением их применять в процессе письма, соблюдая орфографическую норму, а также осознать, что грамотное с точки зрения орфографии письмо – это вклад в сохранение лингвистического наследия.

Такой подход не противоречит задачам обучения орфографии, так как для успешного овладения ею ученик должен иметь хорошо развитый речевой слух, знать грамматику, иметь достаточно большой словарный запас. Еще Рождественский Н.С. отмечал в своих работах, посвященных обучению письму, что грамотное письмо — это не просто движения пишущей руки, а особая речевая деятельность, и подчеркивал, что в основе каждого акта письма лежит речь, а написание слов отражает строй русского языка.

Долгое время именно орфографически грамотное письмо являлось показателем не только языковой, но и общей культуры человека. Сегодня в молодежной среде отношение к орфографии более легкое, подростки в основной массе не задумываются над тем, как написать то или иное слово в чате, объясняя это тем, что тот, кому адресовано послание, его поймет.

В школьном курсе орфография уже не может занимать основного места на уроках русского языка, так как будет сковывать деятельность учителя по повышению речевой культуры школьников. Вместе с тем нельзя допустить и ослабления орфографической работы.

Важным средством повышения эффективности орфографической работы в школе в настоящее время должно стать усиление связи между изучением разделов курса русского языка и работой по орфографии, более полное использование формируемых у учащихся грамматических знаний и умений для выработки орфографических навыков. Взаимосвязь орфографии с другими

разделами языка обусловлена и самой природой письма, так как чтобы правильно писать, ученик должен владеть всей системой языка. И здесь в силу вступает принцип внутриуровневых связей. Это значит, что орфографические знания и умения учащиеся приобретаются одновременно с изучением фонетики, лексики, словообразования, грамматики.

Формирование орфографических навыков— процесс сложный и длительный. Поэтому в школе изучению орфографии уделяется достаточно много внимания. Как система правил, орфография состоит из нескольких разделов, каждому из которых соответствуют свои принципы написания слов.

Орфографии, основанной на знании фонетической системы русского языка, соответствует фонетический принцип написания слов.

Орфографии, основанной на знании состава слова, соответствует морфологический принцип письма. В соответствии с ним «каждая морфема — корневая, префиксальная, суффиксальная, флексийная— воспроизводится на письме в одном и том же виде, несмотря на ее различное произношение в разных словах и формах» [1, с. 120]. Учащиеся постоянно сталкиваются на практике с правописанием приставок, как неизменяемых, так и регулируемых правилами (до-, по-, за-, над-, при-, пре-, с-, вз-, без-, бес-\ правописанием корней с проверяемыми, непроверяемыми чередующимися гласными и согласными, написанием букв ы-и в корнях слов и после приставок на согласный, правописанием суффиксов имен существительных, суффиксов имен прилагательных, суффиксов глаголов, наречий, правописанием окончаний имен существительных, окончаний имен прилагательных, глаголов. Поэтому способность учеников правильно производить морфемный анализ слова является одним из основных условий грамотного письма. С.И. Львова считает, что «умение правильно производить морфологический анализ слова является ...основой орфографического навыка (51 орфограмма из 71, включенной в школьные учебники, требуют частичного анализа состава слова или элементов словообразовательного анализа). Иными словами, умение правильно выделять морфему в слове нередко является тем условием, без соблюдения которого многие орфографические правила теряют свою практическую силу». Из названных выше лингвистических особенностей русской орфографии вытекает методический принцип обучения орфографии с опорой на морфологический состав слова.

Прежде чем говорить о реализации данного принципа на практике, рассмотрим структуру изучения орфографии в школах Республики Беларусь.

В соответствии со школьной программой орфография в 5 – 8 классах изучается на основе линейно-распределительного принципа. Отсюда структура изучения выстраивается следующим образом: 5 класс — базовый курс орфографии, построенный на знаниях учащихся, полученных в процессе изучения фонетики (5 кл.) и состава слова (1-4 кл.), 6-7 классы — изучение орфографии в аспекте частей речи, старшие классы— повторительно-обобщающий курс. Данная структура представлена нами в таблице 1, где полужирным курсивом выделено место изучения орфографии.

5 класс					6 класс					7 класс		
Синтаксис	Текст	Фонетика	Орфография	Лексика	Словообразование	Существительное	Прилагательное	Числительное	Местоимение	Глагол	Наречие	Служебные части речи

Определенная Концепцией языкового образования в Республике Беларусь структура изучения орфографий имеет свои положительные черты. Так, учащиеся узнают, что орфография - это самостоятельный раздел науки о языке, имеющий свои принципы, специфику и терминологию.

Умение работать с орфографическим правилом закладывается в 5 классе в разделе «Орфография», на изучение которого отводится 35 часов. За это время учащиеся изучают не менее 25 орфографических правил, основанных на знаниях фонетики, словообразования, лексики, морфологии. Говорить о том, что уже в 5 классе мы сформируем безупречно грамотное письмо в отношении изученных орфограмм, – не приходится, так как для этого просто не хватит времени: после завершения изучения раздела «Орфография». Известно, что процесс обучения орфографии достаточно сложен, каждый ученик проходит длинный путь от изучения правила до формирования навыка. П.О. Афанасьев справедливо отмечал, что понимание правила – это только первый момент в приобретении орфографического навыка. Основное – впереди. ...В процессе применения правила происходит перенос обобщения с нескольких примеров на все многочисленные и в известной мере разнообразные случаи, подходящие под данное правило. В сложившейся ситуации у учителя, к сожалению, не хватает времени для поэтапной отработки орфографических умений и формирования навыков: программа требует движения вперед. До конца учебного года остается всего 15 уроков, из них 11 посвящены изучению лексики. За это время у учащихся складываются, как правило, только определенные орфографические умения, но только тот ученик будет грамотно писать, у которого сложился прочный орфографический навык, т.е. действие, способ выполнения которого доведен до автоматизма почти не контролируемого сознанием. Достичь формирования навыка по русскому языку не всегда возможно, так как существует целый ряд правил, требующих осмысленности действия. К ним относится правило написания *н* и *nn* в разных частях речи, написание *не* с разными частями речи, написание *о/ё* после шипящих и *ц* в разных морфемах. В этом случае правомерно вести речь о дидактическом навыке – навыке применения необходимого правила. Формирование же орфографического навыка выпадает на 6 и 7 классы. В этот период учащиеся изучают другие разделы русского языка и орфографические правила.

Поэтому сегодня перед методикой преподавания русского языка в Республике Беларусь стоит задача разработать такую систему обучения орфографии, которая позволила бы усилить орфографическую подготовку учащихся, не нарушая системы обучения языку в целом.

Такая система (см. Таблица 2) может быть разработана на основе принципа внутрипредметных связей, одной из составляющей которого является принцип обучения орфографии с опорой на морфологический состав слова. Такое построение определено самой системой орфографии: её нельзя изучать без знаний фонетики, лексики, словообразования и морфологии. Если ученик не будет знать разницы между звуком и буквой, между сильной и слабой позицией гласного и согласного, то вряд ли он правильно напишет слова, типа преподавать - дать, столешница - стол, приставки без-(бес-); не понимая значения слова, учащийся также допустит ошибку, например, в написании таких слов, как спартакиада, раздражение, долина и пр

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таблица 2

	Словообразование	Часы	Орфография (повторение изученного в 5 классе)
1.	Морфемы — значимые части слова	1	Проверяемые безударные гласные в падежных окончаниях имен существительных; непроверяемые безударные гласные и согласные корня
2.	Основа слова. Окончание	1	Правописание <i>о, ё</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях имен прилагательных и имен существительных
3.	Корень слова	1	Проверяемые безударные гласные в корне слова; правописание <i>о, ё</i> после шипящих в корне слова; правописание согласных в корне слова; правописание корней с чередованием
4.	Приставка	2	Правописание неизменяемых приставок; буквы <i>з</i> и <i>с</i> на конце приставок; правописание гласных в приставках; правописание <i>и, ы</i> после <i>ц</i>
5.	Написание приставок пре- и при-		
6.	Суффикс	1	Написание <i>о, е</i> после шипящих и <i>ц</i> в суффиксах имен существительных и имен прилагательных
7.	Постфикс	1	
8.	Соединительная морфема	1	
9.	Чередование звуков	2	Правописание корней с чередующимися гласными <i>е - и</i>
10.	Написание букв о-а в корнях с чередованием		
11.	Способы образования слов	3	Правописание <i>ь</i> после шипящих; правописание <i>ы</i> , и после приставок на согласный
12.	Словообразовательный анализ	1	
13.	Разбор слова по составу	1	

Литература

1. Львова, С.И. Формирование представления о морфеме как значимой части слова / СИ Львова // Лингвистические знания - основа умений и навыков: сб. статей из опыта работы; сост. Т.А.Злобина. -М.: Просвещение, 1985.- 160с.
2. Мурина, Л. А. Методика русского языка в школах Белоруссии./ Л.А.Мурина. — Мн.: Университетское, 1990. – 320 с.
3. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова[и др.]; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: ДРОФА, 2004.–240 с.
4. Теория и практика обучения русскому языку / Е.В. Архипова, [и др.] ; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Академия» 2007.–336 с.

Лекция 2, 3 (4 часа)

Психология усвоения орфографии.

Для успешного обучения орфографии недостаточно вооружиться одной лишь лингвистической теорией. Для того чтобы грамотно писать, излагать свои мысли, ученику необходимо овладеть правилом правописания как способом действия. В этом случае лингвистическая теория (правило) становится инструментом, при помощи которого осуществляется орфографическое действие.

В педагогической литературе провозглашается принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Оно будет успешным, если занятия ученика (его учебная деятельность) направлены на освоение не только знания (содержания) предмета, но и способа получения этого знания. Применительно к орфографии это означает, что одного знания правил правописания недостаточно для успешного формирования орфографических навыков: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности в результате выполнения упражнений, которые формируют умение действовать согласно правилу. А в нем решающая роль принадлежит ориентировочной части.

Маслова Н.Н., изучая психологию усвоения орфографии учащимися начальной школы отмечает, что согласно исследованиям П. Я. Гальперина, для характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет ориентировочная основа действия, т.е. совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется ребенок при его выполнении.

Существует множество вариантов ориентировочной основы действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обучении кардинальные различия вызывают только следующие особенности ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она составлена,— эмпирически для отдельных заданий или рационально – генетическим способом, который применим к любым заданиям изучаемой области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и основные типы учения с их разными возможностями и результатами.

Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения орфографии связывается с особенностями изучаемого предмета, этапом обучения и конкретной задачей.

В первую очередь следует определить, что такое навык. В Белорусской педагогической энциклопедии данное понятие определяется следующим образом: , автоматизированное или полуавтоматизированное действие, образовавшееся в результате многократного повторения. Контроль со стороны сознания человека при этом настолько свернут, что создается иллюзия его полного отсутствия, но в нужный момент (неожиданная трудность, ошибка, изменение цели) сознание вновь начинает контролировать и направлять действие. <...>На стадии Н. действие ускоряется, становится более четким, экономным. Для достижения Н. необходимо повторение часто однотипных операций.

В методике обучения грамотному письму по-разному решался вопрос о путях формирования орфографических навыков, поскольку методистами неодинаково понималась природа орфографических навыков. К.Д.Ушинский и его последователи еще в дореволюционное время стояли на позициях сознательного развития орфографического навыка, т.е. считали, что навык возникает как результат сознательных, а не механических действий. Прежде чем приступить к выработке орфографического навыка учащиеся усваивают грамматические знания, составляющие основу навыка. Признание за грамматикой руководящего значения при формировании орфографических навыков дало название направлению в методике - грамматическое направление. Таким образом в дидактике был сформулирован принцип сознательности и автоматизма в формировании навыка.

Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам П.Я. Гальперину, Д.Н. Богоявленскому, С. Ф. Жуткову и др., а также известным ученым-методистам А.М. Пешковскому, А.Н. Гвоздеву, Н.С. Рождественскому. По этому поводу Д.Н.Богоявленский писал: «Всеобщее признание получил принцип сознательного усвоения орфографии, по которому основой обучения орфографии полагались грамматические знания учащихся, а само обучение строилось на изучении орфографических правил и на выполнении разнообразных орфографических упражнений».

Усвоение орфографии - процесс сознательный и поэтому существует тесная связь между особенностями языкового материала и сложными мыслительными действиями, совершаемыми учеником. Достичь формирования навыка по русскому языку, т.е. не контролируемого сознанием действия, не всегда возможно, так как существует целый ряд правил, требующих осмысленности действия: правописание *н* и *nn* в разных частях речи, написание *не* с разными частями речи. Здесь более уместно говорить об умении, хотя грань между хорошо сформированным умением и навыком ничтожно мала. В психологической литературе высказываются разные точки зрения на отношения между навыками и умениями в учебной деятельности учащихся. В понимании многих психологов и методистов навыки формируются на базе

умений, иначе говоря, умения по мере автоматизации становятся навыками (П.Я.Гальперин, Е.В.Гурьянов, А.В.Запорожец, Н.Д.Левитов, Д.Б. Эльконин и др.). В исследованиях Д.Н. Богоявленского был раскрыт и сам механизм формирования орфографического навыка как образование временных связей (ассоциаций).

Им были намечены два пути образования орфографических ассоциаций:

1) путь межсловных ассоциаций (это умение анализировать слово с фонетической точки зрения, устанавливать его морфемный состав, лексическое значение). Так для формирования навыка правописания в корнях слов безударных гласных, парных глухих и звонких согласных, а также для правильного написания приставок твердого и мягкого разделительных знаков учащимся необходимо владеть совокупностью знаний и умений;

2) путь применения правил.

В основе правил правописания лежат процессы усвоения абстрактных грамматических понятий, таких как: звук, буква, слог, слово, имя существительное, склонение и т.д. Данные процессы осуществляются благодаря выполнению ряда мыслительных действий (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации и некоторых других).

Образование понятий - это цепь взаимосвязанных и взаимообусловленных операций, объединенных формальными признаками и лексическим значением слов, с чувственным восприятием и представлениями, с абстрактным значением (понятием) и определенной звуковой и графической словоформами.

На первоначальных этапах этот процесс опирается на наглядное восприятие (таблицы, правила, письменные обозначения фонем и словоформ), в дальнейшем действие наглядных опор уменьшается. По мере автоматизации отбрасываются несущественные признаки и на первый план выступают главные, существенные. Так, уже при переходе к автоматизированному навыку правописания безударных гласных в корне учащийся не опирается на знания, лежащие в основе таких понятий как звук, ударный гласный, однокоренное слово, на значение формулировки орфограммы, на обоснование частных действий и другие операции. Его внимание, в основном, приковано к содержательной стороне письменного высказывания, а те приемы, которые школьник использует для написания, становятся вспомогательными.

Важное место в системе формирования орфографического правила ученые отводят речевой деятельности. Психологией формирования речевой деятельности занимался П.Я.Гальперин и его последователи. По этой теории в развитии человека совершаются процессы постепенного преобразования внешних действий во внутренние, умственные. Леонтьев А.Н. в своих исследованиях отмечал, что, в результате постепенного преобразования-обобщения, специфического сокращения его звеньев и изменения уровня, на котором оно выполняется, происходит превращение его во внутреннее действие, теперь уже полностью протекающем в уме ребенка.

На основе теории ассоциативного обучения возникло обучение орфографии через мнемонические приемы. Мнемотехника - совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Использование этих приемов при обучении орфографии значительно облегчает процесс запоминания написания слов, особенно относящихся к числу словарных.

Поскольку мнемотехника - это психологический термин, то в процессе мнемонического приема происходит, по выводам ученых, следующее: установление связей между запоминаемыми объектами и их мысленном размещением в воображаемом, хорошо знакомом пространстве, разделенном по определенному принципу.

К числу мнемонических приемов запоминания относятся такие известные в методике преподавания русского языка фразы.

-Фока, хочешь поестъ щец?

-Фи! В ней сосредоточены одни глухие согласные. Или «лимонный рай», помогающий запомнить непарные звонкие согласные. В орфографии известны такие мнемонические фразы: «Уж замуж невтерпех», «Цыган на цыпочках подошел к цыпленку и цыкнул: «Цыц!».

Основным видам мнемонических приемов в преподавании орфографии относятся:

1. Создание ассоциативного ряда
2. Создание звуковых ассоциаций
3. Создание графических ассоциаций

Создание ассоциативного ряда

Смысл мнемоники - в связывании слов, написание которых трудно запомнить (или надо быстро запомнить), со словами, хорошо известными. При этом задача такова: трудное слово (словарное) превратить в легкое и навсегда запомнить с помощью придуманных ассоциаций, т.е. при помощи приёма создания ассоциативного ряда. Такой ряд содержит слова, в который в непроверяемом месте пишется одна и та же буква.

«Авантюрист получил *аванс* и подстроил *аварию* двух *автомобилей*, идущих в *авангарде* колонны». Это значительно облегчает процесс запоминания.

Существуют целые стихотворения, направленные на запоминание написаний.

Давным-давно
Молоко, компот, мороз
И корова, и колхоз,
Борода, отец, корона,
Колесо, ковер, колонна.
И корзина, и конфеты,
Голос, юмор и котлеты,

И комар, и крокодил,
 Богатырь и коллектив.
 Их уже давным-давно
 Пишут люди с буквой «О».

Картон , картина , карандаш,
 Трамвай, машина и гараж
 Рассказ, работа, барабан,
 Картошка, ранец и баран,
 Артист, народ, апрель , сначала
 Таких я знаю слов не мало,
 Запомни-ка дружок слова,
 Пиши в них только букву А!!!
 В. Бастрыгина

Что за «ли»?
 Что за «мон»?
 В звуках нету смысла.
 Но едва шепнут:
 – Лимон... –
 Сразу станет кисло.

Г. Сагир

Ещё

Жёлтый, чёрный и тяжёлый,
 Шёлк и щёлк, прищеп и пчёлы,
 Шёпот, щёголь и ещё –
 Пишем, дети, с буквой «Ё».

Создание звуковых ассоциаций

При использовании приёма звуковых ассоциаций нужно выделять совпадающие буквы.

Например, слово котлета. В нем надо запомнить написание буквы О. Ученикам предлагаем найти слово, в котором в этом же звуковом ряде букв будет ударной – КОТ и создаем ассоциацию: КОТ съел КОТлету. Или для запоминания написания слова барсук – За стойкой БАРа стоял БАРсук.

Этот прием широко использует в своих веселых учебниках русского языка Татьяна Рик.

Для того чтобы запомнить правописание трудного слова с помощью метода фонетических ассоциаций надо:

1. Убедиться в правильности написанного слова, а также в том, что буква или буквы, которые вы хотите запомнить, действительно непроверяемые.

2. Подобрать к запоминаемому слову созвучное так, чтобы оно содержало некоторую часть запоминаемого и чтобы в нем "проблемная" буква слышалась отчетливо (лучше, чтобы на нее падало ударение, если речь идет о гласных буквах). Если запоминаемое слово длинное или же если необходимо запомнить две (три) буквы, то к нему надо подобрать два созвучных слова. В редких случаях даже три.

3. Из слова-созвучия и запоминаемого надо составить сюжет. Сюжет, естественно, должен быть ярким, смешным, необычным, может быть, даже нелепым.

4. Дальше хорошо бы применить методы оживления и соощущения.

5. Совпадающие с запоминаемым части созвучного слова можно как-то выделить на письме (размером, курсивом, цветом), запоминаемые буквы желательно подчеркивать или тоже выделять. Это необходимо делать для того, чтобы ваша зрительная память тоже принимала участие в работе над словом (особенно, если со словами работает ребенок).
http://upgradememory.ru/pg/pravopisanie_trudnyh_slov.htm

Создание графических ассоциаций

Слова можно запоминать и с помощью зрительной опоры, т.е. обычных рисунков. Рисунок может быть очень примитивным, но его надо нарисовать самому, придумать ассоциацию



Литература

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

2. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский // 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966
3. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // РЯШ 1976, N4 С.12.
4. Граник, Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма. - М Просвещение, 1989

Лекция 4, 5 (4 часа).

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей

Система изучения русского языка в школе как учебного предмета основывается на реально существующей в языке внутренней взаимосвязи всех его сторон: фонетической, лексической, словообразовательной и грамматической (морфологической и синтаксической).

Многоплановость и сложность связей между всеми сторонами языка, их диалектическое единство проявляется прежде всего в коммуникативной функции языка. Коммуникативная функция выступает как основное свойство языка, его сущность. Данную функцию выполняет каждый из компонентов языка, но осуществляет ее во взаимодействии с остальными.

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменения под влиянием друг друга, например в фонетике - озвончение или оглушение согласных в определенных условиях) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования). Например, наблюдается прямая связь между лексикой и морфологией при образовании форм слов: у слова *лист* в значении "орган растения" форма род. пад. мн. числа *листьев*, а в значении "плоский кусок, сделанный из какого-либо металла" - листов. (М.Т.Баранов).

Одним из проявлений межуровневых связей является рассмотрение звука в составе морфемы. Это способствует пониманию учениками происходящих изменений в зависимости от чередований сильных и слабых звуков. Орфографически грамотное письмо начинается с видения орфограммы. Будут ли это орфограммы на изученные правила или еще не известные. Если ученик видит орфограммы, то непременно освоит их, научится применять к ним правила. Видение орфограмм в свою очередь в большой степени зависит от развития речевого слуха, т.е. умения отчетливо произносить слова, различать звуки в слове, ударные, безударные слоги, слышать слова, выделять ударение, устанавливать на слух границы слога. Эти важные для орфографии умения формируются на уроках изучения фонетики.

Изучение орфографии базируется на знаниях учащихся не только фонетики, но и лексики, словообразования, грамматики. Безусловно, если

ученик не будет знать разницы между звуком и буквой, между сильной и слабой позицией гласного или согласного звуков, то вряд ли он правильно напишет гласные в безударном положении (столешница – стóл), приставки **без-/ бес-**, не понимая значения слова, учащийся также допустит ошибку, например, в написании таких слов, как **долина**, **остановился**, **благословение** и т.д. Но, не зная строения слова, учащийся сделает самое большое количество ошибок. Это связано с тем, что из 71 орфографических правил (данные взяты из исследований С.И.Львовой), отобранных школьной программой для изучения, 51 требует частичного анализа состава слова или элементов словообразовательного анализа. Поэтому умение правильно производить морфемный анализ слова является необходимым для орфографически грамотного письма.

Учащиеся постоянно сталкиваются на практике с правописанием приставок (*пре-/при-*, *до-*, *по-*, *пере-*, *в-*, *вз-*, *с-*), правописанием корней с проверяемыми, с непроверяемыми, с чередующимися гласными, с проверяемыми и непроверяемыми согласными, написанием букв *ы-и* в корнях слов и после приставок на согласный, правописанием суффиксов имен существительных, суффиксов имен прилагательных, суффиксов глаголов, правописанием окончаний имен существительных, окончаний имен прилагательных, поэтому знание закономерностей русского словообразования и умение определять общие значения словообразовательных морфем необходимы не только для изучения грамматической системы русского языка, для обогащения словарного запаса учащихся, но и в значительной степени является гарантом нормативности письменной речи. Ученик часто становится перед дилеммой: как надо писать слова вдаль – в даль, тоже – то же. В этом случае ученика могут выручить только знания морфологии, синтаксиса. Для написания слова *долина* ученик должен знать значение этого слова, если ученик воспринимает слово *долина*, как что-то расположенное далеко, то он напишет его с ошибкой *далина*. Поэтому для формирования у учащихся орфографических умений необходимы как знания всего курса русского языка, так и постоянные экскурсы в фонетику, лексику, грамматику.

Обучая учащихся орфографии необходимо проводить внутриуровневые связи. Это важно при изучении таких тем, как написание *не* с разными частями речи, написание *н* и *nn* в разных частях речи. Не менее важным является и сопоставление написания разных корней б проверяемых, непроверяемых, с чередующимися звуками. Это позволяет лучше и быстрее запоминать написания слов.

Литература

1. Власенков, А.И. Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания / А.И. Власенков.– Минск: Нар. асвета, 1980.
2. Дикун, Т.А. Обучение орфографии на основе межуровневых связей/ Т.А. Дикун// Сучасныя падыходы да варыятыўнай моўнай і літаратурнай адукацыі : материалы республик. научн.-практ. конфер.– Мінск, РІВШ, 2007.– С.18-22
3. Скрыбина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрыбина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.

Лекция 6, 7, 8 (6 часов).

Изучение орфографии на основе изучения фонетики и словообразования.

Взаимосвязь орфографии с другими разделами языка обусловлена самой природой письма. Для того чтобы правильно написать слово, ученик должен овладеть знаниями всей системы языка. Поэтому обучение орфографии в средней школе строится на основе линейно-распределительного принципа. Это значит, что орфографические знания и умения учащиеся обретаются параллельно с изучением фонетики, лексики, словообразования, грамматики.

Структура изучения учебного материала по всем разделам языка одинаковая: вначале изучается теоретический материал базового раздела, например морфология, а затем изучается правописание этого раздела.

Фонетика – первый раздел лингвистики, с которым знакомятся учащиеся в 5 классе. Значение его в формировании орфографических умений нельзя недооценивать. Достаточно вспомнить, что среди частных принципов, на которых построено изучение орфографии в школе, являются принцип сопоставление звуков сильной позиции со звуками в слабой позиции и принцип сопоставление звука и его фонетического окружения. Становится понятным, насколько важны знания фонетики для формирования орфографического умения. Изучая фонетику, ученик должен понять, что звук – это принадлежность речи, а буква – языка. Эти знания необходимы для понимания того, что произношение слова далеко не всегда совпадает с его написанием. Это для учащихся не трудно понять, но сложно применить на практике. А причина в том, что в русской орфографии на равных существуют два принципа: фонетический и морфологический. Ученику трудно выбрать нужный вариант написания. Чтобы это сделать безошибочно, мало знать орфографические правила, необходимо овладеть такими фонетическими умениями, как: разграничение слабой и сильной позиции гласных и согласных звуков, точное выделение сильной позиции гласного при помощи ударения, понимание

разницы между звонкими и глухими согласными, твердыми и мягкими. Чтобы фонетические знания «легли» на орфографические умения, недостаточно просто изучить материал по фонетике, надо научить ученика эти явления видеть сквозь призму орфографии.

Известно, что орфографические умения складываются медленно и далеко не каждому ученику под силу овладеть применением орфографического правила в короткие сроки, поэтому целесообразно построить изучение раздела фонетики на таком практическом материале, который позволит не только изучать фонетические явления, но и формировать орфографическую зоркость, орфографическую память. Так, изучая разницу между звуком и буквой, в качестве иллюстративного материала при объяснении новой темы могут быть даны элементарные слова для сравнения, например, вода, дома. А вот этап формирования первичных умений целесообразно проводить на более сложном материале, который будет выполнять двойную роль – обучение фонетике и формирование орфографической грамотности. В качестве примера можно привести следующие упражнения:

Подчеркните буквы, написание которых не совпадает со звучанием гласных звуков.

Каталог, фонтан, обаяние, облако, долина, вокзал, винегрет, брошюра, корабль, бетон, карандаш, веранда, калитка, палисадник.

Назовите слова, в которых сдвоенные согласные произносятся как долгий звук, сделайте фонетический разбор выделенных слов.

Дискуссия, длинный, вахта, антенна, дрессировка, кристалл, металл, миллиард, дрожжи, интеллигенция, гостиная, коралл, коллектив, километр, бриллиант, аккуратный, ветреный, серебряный.

Более сложным в орфографическом отношении может быть практический материал и при изучении других тем раздела «Фонетика». Проиллюстрируем это на примере нескольких упражнений.

Расставьте ударение в словах, если сомневаетесь, проверьте по словарю, прочитайте слова несколько раз, затем по памяти запишите запомнившиеся слова, в них подчеркните одной чертой звонкие согласные, двумя чертами – непарные твердые согласные. Проверьте самодиктант по тексту.

Апостроф, берестяной, каучук, осока, водопровод, газопровод, отрок, боязнь, дочиста, свитер, столяр, досуг, алфавит, кашлянуть, вогнутый, балованный, красивее, втридорога, тезис, паралич, некоторый, обеспечение, углубленный, баловать, сироты, безудержный, термос, гектар, глазированный, духовник, каталог, мусоропровод, коклюш, мусоропровод, уставный, ритор, пуловер, плесневеть, шоссе.

Расставьте ударение в словах, проверьте по словарю ударений. Подчеркните слова, в фонетический состав которых входит звук [й]. Устно дайте характеристику этого звука.

Партер, диспансер, мастерски, туннель, антенна, тенденция, тефтели, кулинария, доцент, интенсивный, гасишь свет, крапива, зевота, лососина, камбала, километр, взяла, обеспечение, каталог, документы, избаловать, пломбировать, вероисповедание, приданое, иглица, наперчить, августовский, арахисовый, удоба, кухонный.

Работу по орфографии и словообразованию можно условно разделить на три этапа (опережающий, базовый (формирующий), закрепительный).

Первый этап обучения составу слова выпадает на 5 класс, когда изучается раздел «Правописание». Казалось бы, работа ведется над фонемными и фонетическими написаниями, но все они сосредоточены в морфемах. Учащиеся знакомятся с правописанием чередующихся гласных в **корнях** слов, правописание гласных после шипящих и *ц* в **корне, суффиксе, окончании**, с написанием проверяемых и непроверяемых безударных гласных в **корнях** слов, учатся их проверять путем подбора **однокоренных слов, словоформ** (для корней и окончаний) одинаковых по структуре слов (для суффиксов и приставок). Например: голубая долина – подбл платье, любоваться долиной (ср.стенóй – 1 скл, ж. р.), красная (какáя?) лента, прожечь дыру – милое прóшлое, смелость юноши – злóсть в глазах. Это *опережающее* знакомство учащихся с конкретными приставками, суффиксами, корнями. Далее словообразование изучается на *базовом* (формирующем) этапе, орфография же оказывается в тени, и здесь для одних орфограмм (о них говорилось выше) требуется закрепление, для других – опережающее изучение. К примеру, возьмем тему «Приставка», здесь уместной будет работа по ознакомлению учащихся со значением приставки **при-**:

Определите значение приставок

- 1) влететь, доползти, приехать;
- 2) улететь, отодвинуться, отъехать, сбежать;
- 3) склеить, прибить, слипаться.

Работая с однокоренными словами, важно правильно подбирать дидактический материал, включать в него те слова, в которых учащиеся чаще всего делают ошибки:

Игра «Словесный мяч». Подберите однокоренные проверочные слова, обозначьте в словах корни.

Соединить, долина, небеса, волнение, гористая, запад, преподавать, остановиться.

Закреплению знаний по орфографии при выполнении заданий по словообразованию будет способствовать следующий набор слов в упражнениях:

Распределите слова по графам таблицы, в зависимости от того, в какой части слова находится выделенная орфограмма.

—	◌	△	□
---	---	---	---

Герцог, лисицын (хвост), глухота, шёпот, боеприпасы, областной, свечой.

Вставьте пропущенные буквы, обозначьте в словах приставку *пре-* или *при-*, объясните выбор написания приставки.

Беспр..страстный, боепр..пасы, достопр..мечательность, непр..рывный, беспр..ютный, беспр..зорник, допр..зывник, времяпр..провождение, беспр..станный.

***Разберите по составу следующие слова, объясните, где это возможно, написание выделенных букв.**

Потрясение, удивляться, облокотиться, унижение, подниматься, зарядить, предзнаменование, каморка, преподавать, десантник, подражать, воплотить, надписать, старожил, пескарь, сторожил, наваждение, палисадник, подмигнуть.

***Разберите слова по составу. Объясните написание выделенных гласных в словах. В каких случаях проверка написания невозможна?**

Малина, смородина; брусника, клубника, гвоздика, черника; свинина, осетрина, буженина; встать, пристать, перестать.

Вставьте пропущенные буквы, обозначьте в данных словах суффиксы. Устно назовите, в какой части слова пропущены орфограммы.

Соб..рание, недом..гание, пр..шение, пр..зрение, укр..шение, с..ревнование, сост..вание, с..ление, с..ление(огурцов), в..рение, г..л..дание, к..тание(на коньках).

Продумав, организовав процесс обучения, подбирая к урокам учебный материал, как с учетом решения задач обучения словообразованию, так и орфографии, мы предоставляем учителю и учащимся дополнительную возможность и время для формирования орфографических навыков. При этом важно соблюдать основное правило: повторение орфографии должно быть строго спланировано и дозировано, чтобы не заслонять собой изучение основной темы.

Литература

1. Дикун, Т.А. Комплексное обучение орфографии и словообразованию/ Т.А. Дикун// Актуальные направления методики преподавания русского языка в современной социокультурной ситуации : сб. науч. тр.– Минск : Изд. Центр БГУ, 2008.– С.34-37

2. Скрябина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрябина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.
3. Беседина, Н.К. О работе с «трудными» словами / Н.К. Беседина // РЯШ , № 1, 1999.- С.21-23.

Лекция 9, 10, 11 (6 часов).

Комплексное изучение орфографии и грамматики

Большое место в изучении русского языка отводится вопросу о рациональных формах связи грамматики и орфографии. В трудах Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Н. С. Рождественского и др. всестороннее освещение получили психологические и методические основы формирования у младших школьников орфографических навыков на базе грамматических знаний. Экспериментальным путем доказаны механизм и специфика «орфографических действий» (по терминологии С. Ф. Жуйкова) или операций (по терминологии Д. Н. Богоявленского) при правописании определенных орфограмм.

Взаимосвязанное изучение в школе всех сторон языка — ведущий методический принцип обучения русскому языку, реализация которого создает научную основу для осознания школьниками языка как явления сложного, развивающегося, имеющего существенные стороны, которые находятся между собой во взаимодействии. Здесь можно говорить о принципе неразрывной связи обучения орфографии и грамматики. Следует отметить, что значительная часть ошибок в письме учащихся связана с недостаточным осознанием специфики частей речи — их лексико-грамматических значений, образования, форм изменения, синтаксических функций. Это проявляется в написании окончаний в именах существительных, вызванный в том числе и влиянием белорусского языка. Часто ошибки допускаются из-за неумения определить падеж существительного (уверенность в победу вместо уверенность в победе). Допускаются ошибки и в результате неразличения пишущим формы числа (принимали участия вместо участие).

Для правильного написания окончаний прилагательных важна работа над определением рода, числа и падежа, так как учащийся усваивает, что прилагательное с существительным связано связью согласования. При изучении глагола большое значение приобретает работа над грамматическими понятиями, например, неопределенная форма глагола и форма 3 лица. Различение этих форм способствует правильному написанию -ться и -тся в

глаголах. Умение правильно определять спряжение глагола предупреждает такую ошибку, как написание безударных личных окончаний.

Рассмотрим реализацию на практике принципа взаимосвязи изучения орфографии и грамматики на примере изучения имени существительного.

Возьмем слово *сирень*. Оно достаточно употребительно в речи (частотность 10), но не входит в список слов для запоминания ни в 5, ни в 6 классах. В письменной речи учащиеся используют его и пишут с ошибками. Встречается это слово и в учебнике 6 класса (№ 189, тема «Имя существительное как часть речи»), однако орфографическая работа с ним не предусмотрена, хотя можно было подчеркнуть в слове букву *и*, чтобы обратить внимание учеников на орфограмму.

Как с нашей точки зрения может быть организована работа по формированию орфографического навыка? Например, тема «Род изменяемых имен существительных». Для обучения учащихся данной теме используются различные методы, в том числе и группировка слов по родам. Для этого отбираются слова разных родов и записываются вразброс. Это могут быть: степь, мороз, мастер, генерал, лейтенант, артист, библиотекарь, гербарий, теорема, калькулятор, которые являются словарными и подлежат запоминанию, а могут быть использованы и другие, написание которых построено на знании орфографических правил: грач, здание, сердце, молодежь, циркач, морозко, мастерица, шёпот, шорох, чертёж(ница), пловец, сказка и др.

Изучая категорию числа имен существительных, есть возможность поработать с такими словами, как: заморозки, километр, хлопоты, удивление, циркуль, долина, пшеница, потёмки, дремота, белила, благодаря которым мы можем напомнить учащимся о правилах, изученных в 5 классе. Морфологические темы можно изучать, решая параллельно и орфографические задачи: Назовите несколько существительных женского (мужского, среднего) рода, в корне которых есть непроверяемые гласные (винегрет, балкон, витрина, крапива, фойе), произносимый согласный (лестница, окрестность, тростник, участница), чередующиеся гласные/согласные (пловец, заря, изложение, предложение, сложение, растение, росточек, прикосновение и пр.). Такая формулировка задания требует от учащихся не только применения на практике знаний по морфологии и орфографии, но и развивает речь учащихся, память, заставляет мыслить в неординарной ситуации.

В школьных учебниках, безусловно, есть упражнения, предусматривающие закрепление знаний по орфографии, например,

упражнение 193 (тема «Имена существительные одушевленные и неодушевленные»):

Спишите словосочетания, ставя существительные в скобках в В.п.мн.ч. Как различать окончания одушевленных и неодушевленных имен существительных?

Образец: вижу зайцев^ы, орехи^и;
люблю собак^и, конфеты^и.

Наряжать (кукла), покупать (шоколадка), лепить (снеговик), объединять (народ), победить (дракон), собирать (отряд), производить (компьютер), разводить (пчела), заплетать (косичка), нарисовать (гном).

В данном упражнении, кроме основного задания, предоставлена возможность для закрепления знаний учащихся по 7 орфографическим правилам, изученным в 5 классе: 1) написание проверяемой безударной гласной в корне слова, 2) правописание разделительного ь и ъ знаков, 3) правописание корней с чередующимися гласными в корне, 4) правописание о/ё после шипящих и ц в корне слова, 5) правописание неизменяемых приставок, 6) правописание приставок, оканчивающихся на з/с, 7) написание непроверяемых слов. Но будет ли она (эта возможность) реализована, полностью зависит от желания и мастерства учителя: кто-то обратит на это внимание, а кто-то посчитает достаточным выполнить с учащимися только основное задание.

Литература

1. Скрыбина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрыбина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.
2. Юрина, Г.А. Принципы русской орфографии в аспекте их мотивированности языковыми законами // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – № 11. – С. 139–146.
3. Шоков, Н.М. Организация интенсивного обучения русскому языку в школе / Н.М. Шоков //РЯШ, № 4, 1996.

Лекция 12, 13 (4 часа).

Взаимосвязь обучения орфографии с работой по развитию речи

Известно, что орфографический навык является необходимым компонентом письменной речи, следовательно, -это речевой навык. Развивать речь учащихся - это значит работать над произношением, значением морфем, слов и фразеологизмов, над морфологической формой слов, над

словосочетаниями, предложениями, связной (контекстной) речью. Для оформления всего этого необходимы знания орфографии.

Психологами давно доказано, что для того, чтобы усваивались орфографические правила у ученика должен быть хорошо развит речевой центр. Влияние на развитие речевого центра оказывают многие факторы, как внешние, так и внутренние. Известно, что для ускорения речевого развития детям в детском саду дают играть с мелкими предметами, чтобы они раздражали подушечки пальцев, так как они связаны с речевым центром, немалое место в развитии речевого центра имеет и длина уздечки языка. Что касается внешних факторов, то на развитие речи влияет начитанность ребенка, незакомплексованность. Если все эти факторы благоприятны, то есть вероятность, что ученик быстрее овладеет орфографией. И это понятно, так как при хорошем речевом развитии он скорее подберет проверочное слово, вспомнить однокоренные слова. Поэтому можно утверждать, что успешность обучения орфографии во многом зависит от общего уровня речевого развития ребенка и прежде всего всех видов речевой деятельности: осмысленного и точного понимания чужого высказывания (аудирования, чтения); свободного и правильного выражения собственных мыслей в устной и письменной речи (говорения, письма) с учетом разных ситуаций общения и в соответствии со всеми нормами литературного языка.

Владение орфографически грамотным письмом следует рассматривать как показатель общего речевого развития школьников, поэтому работа по развитию речи учащихся в процессе изучения орфографических тем - одна из актуальнейших задач методики обучения орфографии. М.М. Разумовская считает, что успехи в овладении правописанием зависят от общеречевого развития учащихся, поэтому необходимо на каждом уроке сочетать грамматико-орфографические задачи с элементами речевой деятельности.

С этой целью могут быть использованы разные методы обучения: творческий диктант, который предполагает не только проверку написаний, но и требует от учащихся включать в действие элементы речевого творчества; составление предложений или связного текста по картине с дополнительным орфографическим заданием, решение лексических кроссвордов, написание свободных диктантов и изложений, написание сочинений; составление писем по данным образцам; письменные ответы с формулировкой основных мыслей; исправление текста, написанного с ошибками; письмо по памяти.

Вопрос о характере орфографических упражнений, используемых при соединении работы по орфографии и развитию речи, является составной

частью всей работы по обучению русскому языку, поэтому он был предметом многосторонней дискуссии.

Многие методисты прошлого видели недостатки упражнений, которые не ставят никаких других целей перед учащимися, кроме собственно орфографических, так как такие задания не позволяют до конца сформировать орфографическую грамотность в широком смысле слова. Поэтому считалось, что для развития правописных навыков следует использовать работы творческого характера, так как степень грамотности должна определяться не умением писать искусственно подобранные слова и фразы, а умением грамотно излагать свои мысли при произвольном письме.

На необходимость комплексного подхода к вопросам изучения правописания и развития речи неоднократно указывала известный методист Т.А. Ладыженская: «Суть синтетических (или, как их называют, комплексных, многоаспектных) упражнений в том, что к одному и тому же языковому материалу ставится несколько задач разного плана. Для современного этапа особенно характерно сочетание заданий по фонетике, словообразованию, правописанию, с заданиями речевого и коммуникативного плана».

Литература

1. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015.
2. Методика преподавания русского языка (материалы для дополнительного чтения): хрестоматия / сост. Т.А. Дикун. – Минск : БГПУ, 2007.
3. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП.- М., 2000
4. О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей.// Инструктивно-методическое письмо. - Мн. 2008.

Лекция 14, 15 (4 часа).

Методы и приемы обучения орфографии

Методика обучения орфограмм накопила большой арсенал методов и приемов обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Среди методов формирования умений и навыков наиболее распространенным является списывание.

Списывание бывает дословным, осмысленным и осложнённым всякого рода заданиями.

Дословное списывание Отношение к дословному списыванию – неоднозначное.

Этот вид списывания с правильных образцов в качестве наиболее эффективного метода овладения грамотным письмом рекомендовали многие русские педагоги (В.П. Шереметевский, А.И. Томсон, Н.Бунаков и др. А.В.Текучев придерживаются иного мнения. Он считает, что дословное списывание является одним из самых малоэффективных приёмов обучения орфографии. Сегодня дословное списывание рекомендуется использовать в 1 -5 классах.

Спишите. Обозначьте корни в словах, подберите однокоренные слова, сформулируйте правило написания таких слов.

Праздный, властный, бесчестный, свистнуть, крестный, объездчик, сверстник, компостировать, яства, считать, стлать, здравствуй, шествовать, окрестность, тростник.

Осмысленное списывание напоминает дословное, разница в том, что осмысленное сопровождается дополнительным заданием. Данный вид списывания хорошо проводить для изучения не только орфографии, но и грамматики. Ученикам может быть предложено дополнительное задание, например, направленное на освоение частей речи: *Спишите текст, подчеркните имена прилагательные, в которых пишется одна буква н (в тексте встречаются также имена существительные и причастия с одной н).*

Осложненное списывание. Данный вид списывания может иметь не только орфографическое задание – вставить пропущенные буквы, но и совмещать в себе работу по морфологии, фонетике, словообразованию. В этом случае списывание дополняется приемом группировкой слов: *Вставьте пропущенные буквы и распределите слова по графам таблицы*

Имена существительные женского рода	Имена существительные мужского рода	Имена существительные среднего рода
--	--	--

Или

Глаголы 1 спряжения	Глаголы 2 спряжения
---------------------	---------------------

1. Вставьте, где необходимо, пропущенные буквы. Какое фонетическое явление лежит в основе написания данных орфограмм?

Искус..ный, горес..ный, здра..ствуй, хрус..нуть, корыс..ный, опас..ный, объез..чик.

2. Образуйте от данных имен существительных имена прилагательные, обращая внимание на происходящее чередование согласных в корне слова.

Веснушка, доска, брусок, звезда, сухость, воск, лоск.

5. Вставьте пропущенные буквы. Сопоставьте произношение и написание вставленных орфограмм.

Ску..ный, було..ная, пуся..ный, скворе..ник, Никити..на, серде..ный (друг).

6. Вставьте пропущенные буквы, обозначьте слова, в которых орфограмма находится в корне.

От..езд, об..единение, руж..е, с..ежиться, в..ется, меж..ядерный, от..экзаменовать, ин..екция, мед..институт, пр..словутый, пр..ласкать, бул..он, под..ем, павил..он, Печ..ра, ч..каться, беч..вка, княж..н, ш..ванизм, туш..нка, скерц.., выкорч..вка, упрощ..нность, печ..нка, ц..оль, холщ..вый, медвеж..нок, овраж..к, горяч.., общ.., Ш..тландия, сыч.., б..радный, р..внина, г..рение, изг..рь, к..талог, ш..нель, отб..рать, вым..кнуть, ч..рница, з..ря-з..ренька.

Орфографический разбор предполагает совокупность действий ученика: 1) назвать (выделить) орфограмму в слове); 2) определить в какой морфеме находится орфограмма; 3) обозначить условие выбора правильного написания; 4) определить орфографическое правило.

Комментированное письмо. В процессе записи текста под диктовку один из учеников, , проговаривает слова по слогам и комментирует слова, объясняя его написание. Комментирование может сопровождаться дополнительным грамматическим или лексическим заданием.

Словарный диктант с грамматическими заданиями.

1. Образуйте от данных имен прилагательные сравнительную степень, обращая внимание на происходящее чередование согласных в корне слова.

Густой, резкий, хлесткий, жесткий, вязкий, простой.

Самодиктант по картине

Рассмотрите картину, запишите названия фруктов. Напишите небольшое сочинение-описание «Натюрморт»



Мнемонические приемы

1. По аналогии со стихотворением Г. Сапгира составьте стихотворение-подсказку написания со словами *винегрет, рюкзак, эскалет*.
2. Нарисуйте непроверяемые орфограммы в словах *палатка, гимнаст, колбаса, пуговица*.

Компьютерные тесты.

Тесты можно создавать в программе MOODLE, LearningApps и демонстрировать их на интерактивной доске или создавать презентации с триггером.

Тест. Решите орфографические задачи, определяя слова как часть речи

1. В каком предложении выделенные слова пишутся раздельно

- (ЧТО)БЫ вовремя приехать (НА)ВСТРЕЧУ, мы вышли пораньше.
- (ПО)ПРИЧИНЕ затяжного (НЕ)НАСТЬЯ поход был отменён.
- Мы взглянули (НА)ПРАВО, но дороги так и (НЕ)УВИДЕЛИ.
- Мещёрский край ТАК(ЖЕ) скромн, как и картины Левитана, и есть нё м ТО(ЖЕ) величие и спокойствие, что и в картинах художника.

2. В каком предложении выделенные слова пишутся слитно

- (ВО)ВРЕМЯ моей работы в театре я встречался с (ПО)ИСТИНЕ выдающимися людьми.
- (ПО)ВИДИМОМУ, звуки были слишком слабыми, ЧТО(БЫ) расслышали в зале.
- Артист выходил, кланялся механически и, как мне казалось, ТОТ(ЧАС) же забывал об окружающем и (НА)ВИДУ у публики беседовал с тем или другим оркестрантом.
- (В)ПОСЛЕДСТВИИ, вспоминая слова, взгляды, восклицания, которые казались (МАЛО)ЗНАЧИТЕЛЬНЫМИ, я расшифровал их и понимал их настоящий смысл.

3. В каком предложении оба выделенных слова пишутся слитно?

- (В)СКОРЕ мы вышли на поляну, (И)ТАК обрадовались долгожданному отдыху, что тут же поспешили снять рюкзаки
- Иногда бродишь (В)СЛЕПУЮ по дому и тратишь (ПО)ПУСТУ время.
- (ПО)ТОМУ, как говорил собеседник, было понятно, что он ТО(ЖЕ) волнуется.
- На дворе от надвигающейся (ОТО)ВСЮДУ растительности стало КАК(БУДТО) теснее.

4. В каком предложении оба выделенных слова пишутся слитно?

- Цветущая сирень распространяла (ВО)КРУГ свой (НЕ)ПОВТОРИМЫЙ аромат.
- (ИЗ)ДАЛЕКА, всё (КАК)БЫ пригибая на своём пути, покатился гром.
- Мы так часто ищем смысл жизни, забывая о близких людях, (ПО)ЭТОМУ ТАК(ЖЕ), как и смысла в жизни, не находим взаимопонимания.
- Бывают любимые женщины, чьи глаза воздействуют на нас не (В)ПРЯМУЮ, а позже, КАК(ТО) неожиданно.

Презентация с триггером



Группировка. Раскройте скобки и рассортируйте *предложения* в зависимости от написания слов



Литература

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков /Н.Н. Алгазина — М.: Просвещение,1987.
2. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015.
3. Шоков, Н.М. Организация интенсивного обучения русскому языку в школе / Н.М. Шоков //РЯШ, № 4, 1996.
4. Штильман, С.Л. Уроки русского языка в старших классах. Тема: орфография / С.Л. Штильман. - М.: – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004

Литература

5. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков /Н.Н. Алгазина — М.: Просвещение 1987.
6. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015.
7. Шоков, Н.М. Организация интенсивного обучения русскому языку в школе / Н.М. Шоков //РЯШ, № 4, 1996.
8. Штильман, С.Л. Уроки русского языка в старших классах. Тема: орфография / С.Л. Штильман. - М.: – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004

II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема № 1. Психология усвоения орфографии – 2 часа

1. Роль грамматических ассоциаций в формировании орфографического действия.
2. Противопоставление как одно из свойств морфологического написания.
3. Психологические основы автоматизации орфографического навыка.
4. Психологические основы объяснения правил.
9. Мнемонические приемы на уроках русского языка

Литература

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский // 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966
3. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // РЯШ 1976, N4 С.12.
4. Граник, Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма. - М Просвещение, 1989

Тема № 2 Принцип межуровневых и внутриуровневых связей – 2 часа

1. Анализ школьных учебников по русскому языку для 5 и 6 классов с позиций реализации в нем названного принципа.
2. Взаимосвязь обучения орфографии с изучением фонетики.
3. Орфографические правила, построенные на знаниях фонетики.
4. Роль знаний по словообразованию в формировании орфографического навыка.
5. Роль грамматики в формировании орфографических знаний и умений.
6. Отбор материала для обучения орфографии на основе принципа межуровневых и внутриуровневых связей.

Литература

1. Власенков, А.И. Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания / А.И. Власенков.– Минск: Нар. асвета, 1980.
2. Дикун, Т.А. Обучение орфографии на основе межуровневых связей/ Т.А. Дикун// Сучасныя падыходы да варыятыўнай моўнай і літаратурнай адукацыі : материалы республик. научн.-практ. конфер..– Мінск, РІВШ, 2007.– С.18-22

3. Скрябина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрябина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.
4. Штильман, С.Л. Уроки русского языка в старших классах. Тема: орфография / С.Л. Штильман. - М.: – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004.

Тема № 3. Взаимосвязь обучения орфографии с работой по развитию речи – 2 часа

Орфографическое наполнение заданий по развитию речи, методика составления подобных задач.

1. Роль речевой практики в усвоении орфографии.
2. Виды диктантов, сочетающие в себе работу по орфографии с формированием развития речи.
3. Изложения как основа работы по формированию орфографического навыка и развитию речи.
4. Составление проблемных задач.

Литература

1. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Влшэйшая школа, 2015.
2. Методика преподавания русского языка (материалы для дополнительного чтения): хрестоматия / сост. Т.А. Дикун. – Минск : БГПУ, 2007.
3. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП.- М., 2000
4. О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей.// Инструктивно-методическое письмо. - Мн. 2008.

3.РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ТЕМЫ ДЛЯ НАПИСАНИЯ ЭССЕ

1. Знания фонетики необходимы для овладения орфографией
2. Диктант как метод обучения незаменим при овладении орфографией
3. Работа с орфографическим словарем – главное условие орфографической грамотности.
4. Изучение орфографии на межуровневой основе будет более успешной.
5. В своей безграмотности виноват сам ученик.
6. Низкая успеваемость ученика – результат методических ошибок учителя.
7. Формирование орфографического навыка – не всегда сложный и длительный процесс.
8. Мой ответ на статью девятиклассников И. Бутова, А. Мирского “Нужна ли реформа орфографии”(газета “1 сентября. Русский язык” № 9, 2010; http://rus.1september.ru/view_article.php?ID=201000912)

Девятиклассники о реформе русской орфографии *Нестандартный урок*

Одна из серьёзных проблем школы настоящего времени – падение интереса учащихся к русскому языку. И как следствие, снижение грамотности, косноязычие, неумение логично выразить свою мысль.

Чтобы повысить познавательную деятельность учеников, учитель вынужден разрабатывать урок, обязательно используя нетрадиционные виды работы.

Особенно сложно организовать уроки повторения, т.к. материал уже известен и есть опасность утраты учащимися интереса к этому материалу.

Помогает игра, когда ребенок действует по внутреннему побуждению. Игра способствует серьёзный и сложный труд сделать занимательным и увлекательным для учащихся. В учебную деятельность вводится элемент состязания, и успешность выполнения задания связывается с игровым результатом.

В этой статье девятиклассники Никита Бутов и Алексей Мирский рассказывают о результатах своего исследовательского проекта “Нужна ли реформа русской орфографии?”. Почему они выбрали такую необычную тему? Вероятно, здесь несколько причин.

Во-первых они учатся по учебникам под редакцией М.В. Панова и, значит, привыкли к исследовательскому подходу к языку. Ребята, по сути дела, продолжают мысль М.В., высказанную им в названии книжки “И все-таки она хорошая”, словами: “И стала бы еще лучше, если бы провести давно назревшую реформу”.

Вторая причина интереса к теме – активное ее обсуждение в Интернете, появление “албанского” языка, информация о недавних успешных орфографических реформах в других странах.

И, наконец, нельзя не сказать о некоторой доле здорового эпатажа. На предзащите проекта первой реакцией слушателей – детей и даже учителей – было недоумение, смешанное с возмущением: как это они – школьники! – посмели предлагать изменения в нашей орфографии?! Но докладчики держались очень достойно, чувствовалось, что они ожидали такой реакции и готовы спокойно отстаивать свою позицию.

Никита и Алексей так отреагировали на мое предложение отправить статью в “Русский язык”: правильно, пусть учителя почитают и обсудят с учениками, вот и увеличится количество сторонников будущей реформы нашей орфографии. А как учитель могу добавить, что уже больше двадцати лет, завершая тему “Фонетика и орфография”, предлагаю пятиклассникам подумать, чем именно хороша наша орфография и почему первое

слово в названии книги М.В. Панова – “все-таки”. Дискуссия по этой проблеме позволяет взглянуть на орфографию в целом, увидеть ее “разумность”, правильно оценить место в ней исключений. И приведенные в этой статье данные могут стать хорошей завязкой для такой дискуссии.

В.В. ЛУХОВИЦКИЙ,
учитель русского языка школы-интерната “Интеллектуал

Почему нужна реформа?

Слово *реформа* почему-то всех пугает. Всем кажется, что реформа орфографии несет в себе исключительно негативные последствия, что она вредна. Все, кого мы спрашивали: “Как вы относитесь к идее реформы русской орфографии?” – отвечали: “Плохо”. Либо: “Никак, но лучше бы ее не было”. Или: “Зачем она вообще нужна?”

Почему это так, сказать довольно-таки трудно. Возможно, все боятся перемен, возможно, многим просто все равно, а перемены повлекут за собой нежелательные изменения, и люди не хотят вникать в суть реформирования. Но ведь задумайтесь, понаблюдайте за своей орфографией, и вы сможете заметить некоторые правила, в которых часто ошибаетесь сами и которые могут показаться необоснованными и ненужными. Не кажется ли вам, что без них можно обойтись? Нам кажется. Поэтому мы и занялись исследованием недостатков в правилах и поиском возможных вариантов изменений русской орфографии.

Для начала мы хотим сказать, что реформируем не русский ЯЗЫК, а лишь форму передачи его на письме. Ниже мы попытаемся показать необходимость и важность именно *орфографической реформы* – говорить о реформе языка вообще бессмысленно, ведь он и сам меняется постоянно!

Стоит повторить, что все языки постоянно изменяются. В большинстве случаев изменения эти упрощают язык.

Позволим себе привести некоторые отрывки из замечательной лекции, прочитанной А.А. Зализняком в школе “Мумми Тролль” в 2008 году. “...Единственное, чего не может быть, это языка, который вообще не изменяется. Формула здесь, в общем, очень простая: не изменяются только мертвые языки. Никакой живой язык остаться без изменений не может. Этот закон лингвистика знает совершенно твердо. Причина состоит в том, что язык – это не готовый предмет, а инструмент, который непрерывно используется. Если язык не используется, – он мелеет, он остановился в своем развитии. А именно в силу того, что живой язык используется, в каждом акте его использования происходит какой-то микроскопический сдвиг, толкая его в сторону того или иного изменения...” (Мы советуем всем хотя бы мельком просмотреть эту лекцию, так как там дается качественное и обоснованное объяснение “нестатичности” языка). Ссылка на данную лекцию: <http://elementy.ru/lib/430714>.

Примеров изменений в русском языке можно привести множество, как то:

– появление и внедрение в повседневную речь многих людей “албанского” языка (или языка так называемых “падонков”)¹,

– сокращение некоторых морфем или намеренное неправильное написание частей слов, не обуславливающих произношение.

По отношению к изменениям в языке можно выделить два крайних направления, каждое из которых имеет плюсы и минусы:

Первая крайность – пуризм, готовый противостоять любым изменениям языка и направленный в основном против заимствования иностранных слов и проникновения в язык простонародной лексики или сленга, то есть направленный на сохранение архаичного литературного языка и на образование новых слов из уже существующих морфем.

Пуризм долгое время оказывал свое влияние на английский язык, что привело к появлению огромного количества никчемных исключений. Также под влиянием пуризма

очень долго находился ирландский язык, что, вопреки мнению критиков реформ, лишь привело к потере культурной связи с предками и вообще потере авторитета языка.

И действительно, подумайте: вот не менялась бы наша орфография. Мы бы говорили так же, как сейчас, а писали бы с “ерами” и “ятями”, как в Древней Руси. Удобно было бы? Мы думаем, что нет. Так и наши правила когда-нибудь будут настолько же древними, насколько древней является древнерусская орфография для нас сейчас. Ведь чем удобней будет писать, тем легче будет людям.

Второй крайностью могло стать максимальное упрощение всех правил, что, к счастью, пока еще никем не было испытано и что могло бы привести к появлению кардинально другого или даже “нового” языка.

Также это повлекло бы за собой полную замену документации, атласов, переобучение тысяч специалистов и т.д., а как следствие – привело бы к огромнейшим затратам.

Нашей же задачей было найти некоторый компромисс, привести правила русской орфографии к логичному, но в то же время простому написанию, основанному на фонемном принципе. В наше время были проведены реформы орфографии некоторых языков². Самой значимой реформой, которая практически установила те правила написания, которыми мы пользуемся сейчас, является реформа русской орфографии 1918 года. Она готовилась долгое время огромным штатом лингвистов. В ее содержание входили радикальные изменения написания, например, изъятие из языка букв “ять”, “фита”, “и десятеричное”, минимизация роли твердого знака. И хотя она была введена не самыми демократичными методами, но действительно сильно упростила правила орфографии. Так почему же нам тоже не упростить правила?

Нельзя не отметить попытки реформ и в советское время. В 1964 году был опубликован список предложений по усовершенствованию русской орфографии, который подготовила комиссия Института русского языка, состоявшая из лучших лингвистов России.

Однако в СССР реформа так и не была проведена, хотя ныне действующие правила довольно-таки сложны и существуют множество ненужных исключений. Мы считаем некоторые правила, предложенные в 1964 году, обоснованными, а какие-то – нет. Некоторые из них мы, несомненно, позаимствовали.

Перечислим изменения, которые необходимо внести в правила, ничем, на наш взгляд, не обоснованные.

1. Убрать мягкий знак после шипящих в существительных женского рода, глаголах, наречиях (*дич, жеч, стеемся, проч*).

2. Писать под ударением после шипящих “о” (*жолтый, жолудь*).

3. После приставок на согласный перед корнем ставить разделительный мягкий знак.

4. Ввести факультативность написания *и/ни* в отглагольных прилагательных и причастиях.

5. Убрать исключения: *оловянный, стеклянный, деревянный*. Писать *ёд, ёгурт, циган, циплёнок, ципочки, ципки, жури, жульен, фое, коёт* (отмена *и кратко* перед йотированной буквой и/или где йот не произносится) и т.д.

6. Разрешить факультативность написания двойных согласных в корне слов (если их написание не обусловлено произношением или грамматическими правилами). Примеры: *бос, абат*.

7. Написание приставки *пол-* всегда слитно.

8. Отказаться от дефиса в наречиях: *по-моему – помоему, по-вашему – повашему, по-осеннему – поосеннему* и т.д.

9. Отменить чередование в корнях: *-зар-//-зор, -раст-//-рос-, -гар-//-гор-, -плав-//-плов-* и т.д.

С первого взгляда наши предложения почему-то кажутся всем смешными. И никто не воспринимает их всерьез. А почему так происходит? Ведь в этих правилах люди делали, делают и будут постоянно делать ошибки, вне зависимости от их образования или возраста. Так не разумно ли упростить орфографию и сделать правила такими, чтобы люди ошибались

как можно меньше? Многие могут сказать: “Это ведь ведет к “отупению” языка!” Но язык-то меняется вне зависимости от орфографии. Вы говорите так, как говорите, а пишете-то во многих случаях по-другому! Еще раз хотелось бы повторить – язык меняется постоянно, а значит, должна меняться и орфография.

Мы предвосхищаем множество вопросов по поводу возможного возникновения большего количества омонимов, например: (*бос – бос (босс)*), поэтому ответим сразу. Мы не перепутываем слова в устной речи, не будем перепутывать и в письменной, тем более с этим мы сталкиваемся и сейчас. Во многих языках мира (в том же английском) очень много омонимов, при этом значение слова в данном конкретном случае вполне понятно из контекста.

Предложения, представленные выше, мы вывели на основе статистики, проведенной при анализе статей, не подвергавшихся корректорской правке. Надо отметить, что авторы этих произведений заканчивали достаточно серьезные гуманитарные вузы (филологические факультеты, исторические и т.д.). Рукописи были взяты у одного независимого издания под запрет о разглашении имени автора. Ниже мы приведем статистику количества ошибок на 450 страницах текста.

1. Мягкий знак после шипящих – 15 ошибок. В данном случае люди часто делают ошибки, так как мягкий знак стоит после мягкой буквы и не обуславливает произношение.

2. Ё после шипящих – 44 ошибки. В словах, где по нынешним правилам должно писаться ё, произносится под ударением о, и многие пишут так как слышат.

3. Разделительный знак после приставок – 49 ошибок. После приставки ставят мягкий знак, так как используется он активнее, чем твердый, наличие которого после приставки не связано с произношением.

4. Слитное или раздельное написание приставки *пол-* – 2 ошибки. Многие просто не вспоминают ничем не обоснованные правила и пишут так, как “чувствуют”.

5. *По-моему, по-твоему, во-первых, в-третьих, по-весеннему* – 22 ошибки. В основном ошибка в слитном написании, потому что дефис, который должен ставиться, не чувствуется на его месте. Ведь все это настоящие слова, зачем же в них дефис?

6. Различные исключения – 5 ошибок. Не многие знают все исключения, которые, к слову, особенно и не нужны.

7. *Н/ни* в отглагольных прилагательных и наречиях – 63 ошибки. Во многих словах, где “должно” писаться два *н*, произносится одно, и наоборот.

8. Двойные согласные в корнях слов – 34 ошибки. Двойные согласные далеко не во всех случаях произносятся, а следовательно, и на письме про них часто забывают.

9. Другие орфографические ошибки – 28.

Общее число ошибок – 262.

Опросив учителей нашей школы, мы узнали, что достаточно распространенной ошибкой является написание *н/ни* в отглагольных прилагательных и причастиях, твердый и мягкий знаки в корнях и после приставок, написание мягкого знака после шипящих, двойные согласные в корнях слов. Конечно, мы знаем, что статистика требует доработки, но нам кажется, что серьезных отклонений от полученных нами результатов не будет.

Но есть большая техническая проблема: найти способ воплощения данного проекта в жизнь. Для перехода к новой орфографии мы предлагаем реализовать реформу по немецкому образцу, то есть установить на несколько лет факультативность написания, чтобы ни у кого не возникало проблем с новой грамматикой, но при этом обучать детей в школах уже по новому своду правил. По нашему мнению, факультативность написания – это самый лояльный и эффективный способ реформирования языка.

Многие люди могут выразить свой протест, другие – просто не понять сути изменений, поэтому мы попытаемся заняться широкой пропагандой, объясняя необходимость внесения изменений в русскую орфографию. Помогут в этом выступления на различных конференциях и, конечно, серьезная научная доработка, так как критика

предложенных ранее изменений получает очень широкий оборот и перебороть ее очень сложно.

Подводя итог, еще раз скажем, что необходимость своевременной реформы русской орфографии для нас очевидна. Чем дольше мы будем с этим тянуть, тем больше язык будет удаляться от орфографии и тем сложнее нам будет переносить нашу речь на письмо. Возможно, наш вариант изменений далеко не полон и не совершенен. Но нам было бы лестно узнать, что данная статья разубедила хотя бы небольшую часть противников изменений в нашей орфографии. На наш взгляд, такая тема для обсуждений должна возникнуть и не угасать до тех пор, пока люди не придут к удобному и логичному компромиссу в написании. В дальнейшем мы собираемся дodelывать нашу работу, совершенствовать правила, рассматривать частные случаи, учитывать некоторые возможные неточности и недомолвки.

¹ Мало людей знают, что “албанский” язык (олбанским его назвали в Интернете, а рассказывается про прообраз) появился как своеобразная игра лингвистов. Эта игра заключалась в изменении слова до “крайней” степени понимания, т.е. задача состояла в том, чтобы изменить в слове как можно больше, притом, что не должен потеряться смысл. Пресловутые (*медвед*, *ржунимагу*, *аффтор*, *над сталом* и т.д.) пошли оттуда (именно изменение написания слов, не смысл).

² Были проведены реформы немецкого, белорусского языков. В немецком было убрано множество ненужных правил и исключений (единственной проблемой является отказ журналистов использовать язык с устранимыми правилами). Масштабы реформы немецкого языка действительно огромны: было убрано 87 правил орфографии из 212, осталось лишь 12 из 52 правил пунктуации. В белорусском были сделаны серьезные уступки фонемному написанию (*тунэль* вместо *туннель*).

Н.М. БУТОВ, А.А. МИРСКИЙ,

ученики 9-го класса школы-интерната “Интеллектуал”

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ЗАЧЕТА

1. Русская орфография и особенности ее преподавания на современном этапе
2. Психология усвоения орфографии
3. Учет специфических особенностей русского языка и интерферирующего влияния строя родного языка.
4. Мнемонические приемы запоминания написания слов.
5. Изучение орфографии на основе изучения фонетики.
6. Роль знаний по словообразованию для выработки орфографических умений.
7. Комплексное изучение орфографии и грамматики. Роль грамматики в формировании орфографических знаний и умений.
8. Планирование словарно-орфографической работы.
9. Особенность связи работы по орфографии с развитием речи ее двусторонность.
10. Методы организации работы с «трудными» словами на уроках фонетики, словообразования, грамматики.
11. Метод орфографического редактирования на уроках фонетики и словообразования.
12. Орфографическое списывание с грамматическим заданием.
13. Метод алгоритмизации в обучении орфографии.
14. Метод компьютерного обучения орфографии.

IV. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»



**ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ НА ОСНОВЕ
ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ
(дисциплина по выбору)**

Учебная программа
второй ступени высшего образования (магистратура)
для специальности 1 – 08 80 02
«Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»

2017 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта высшего образования ОСВО 1-08 80 02 – 2012 от 24.08.2012, № 108

СОСТАВИТЕЛЬ:

Т.А. Дикун, доцент кафедры общего и русского языкознания учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Игнатович Т.В., доцент кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы учреждения образования «Белорусский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент;

Савко В.П., доцент кафедры белорусского языкознания факультета языкознания учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой общего и русского языкознания учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 11 от 17.05. 2017 г.)

Заведующий кафедрой _____ А.А.Гируцкий

Советом филологического факультета учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 10 от 31.05. 2017 г.)

Декан факультета _____ В.Д. Стариченок

Ответственный за выпуск: Дикун Т.А.

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист учебно-методического
управления БГПУ

_____ Т.В. Щипунова

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Взаимосвязь орфографии с другими разделами языка обусловлена самой природой письма. Для того чтобы правильно написать слово, ученик должен овладеть знаниями всей системы языка. Поэтому обучение орфографии в средней школе строится на основе линейно-распределительного принципа. Это значит, что орфографические знания и умения учащиеся обретают параллельно с изучением фонетики, лексики, словообразования, грамматики. Несмотря на то, что в школьной программе и учебниках по русскому языку уделяется немало внимания обучению орфографии, сформированность орфографических умений у учащихся все же остается достаточно низкой. Создавшееся положение требует своего решения. И здесь уместно говорить об усилении внимания в процессе преподавания орфографии к принципу межуровневых связей, который как нельзя лучше позволяет в течение длительного времени проводить постоянную и полноценную работу по формированию орфографических умений и навыков.

Изучение дисциплины по выбору позволит магистрантам более глубоко осмыслить проблемы обучения орфографии в школе. Программа содержит перечень основных вопросов методики преподавания орфографии в школах республики, которые необходимо знать.

Цель учебной дисциплины – сформировать представление о том, что в современных условиях изучение орфографии русского языка требует новых подходов и методов обучения ей в учреждениях образования.

Задачи учебной дисциплины:

- обеспечить методическую подготовку магистрантов к преподаванию орфографии в соответствии с современными подходами и тенденциями;
- способствовать выработке умений отбирать наиболее продуктивные методы обучения, которые позволят вести целенаправленную работу по формированию у учащихся устойчивых орфографических умений и навыков.

В результате изучения учебной дисциплины магистранты должны:

знать:

- психологические закономерности формирования орфографических знаний, умений и навыков;
- требования к отбору орфографического минимума для обучения орфографии на основе принципа внутрипредметных (внутриуровневых) связей.

уметь:

- выстраивать систему в обучении орфографии на основе других разделов русского языка;
- создавать дидактический материал для обучения орфографии в комплексе с изучением грамматических тем.

владеть:

- методикой диагностики орфографических ошибок учащихся, их предупреждения и устранения;
- навыками анализа нормативных документов, учебников, дополнительных средств обучения;
- навыками отбора орфографического материала и рациональных методов и приемов обучения орфографии.

Требования к академическим компетенциям магистра

Магистр должен иметь:

АК-4. Способность осуществлять инновационно-педагогическую деятельность в образовательной среде.

АК-7. Навыки управления информацией (умения находить, анализировать, оценивать, преобразовывать информацию, выраженную в различной семантической и знаково-символической форме) для решения исследовательских задач.

АК-9. Навыки академического письма (умения оперировать разнообразными формами представления научных данных: научный отчет, научный доклад, научная статья, тезис), навыки работы с профессиональными текстами на иностранных языках.

Требования к социально-личностным компетенциям магистра

Магистр должен:

СЛК-4. Владеть коммуникативными умениями для работы в исследовательских и проектных командах, в междисциплинарной и международной среде.

Требования к профессиональным компетенциям магистра

Магистр должен быть способен:

Научно-исследовательская деятельность

ПК-НИ-1. Использовать современные достижения педагогической науки и передовых педагогических технологий.

ПКНИ-4. Разрабатывать рекомендации по использованию научных исследований.

ПК-НИ-7. Квалификационно проводить научные исследования в области образования на основе современной методологии педагогической науки и с использованием современных методов психолого-педагогического исследования.

Учебно-методическая деятельность

ПК-УМ-4. Разрабатывать и использовать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

ПК-УМ-6. Систематизировать, обобщать и распространять методический опыт (отечественный и зарубежный) в сфере профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа магистрантов должна равномерно распределяться по всему периоду обучения и соотноситься с тематикой семинарских занятий. Видами самостоятельной работы могут быть: конспектирование учебного материала, написание рефератов, составление письменных контрольных заданий для учащихся, тестовых заданий, разного рода упражнений, творческих индивидуальных заданий и т.д.

Текущий контроль знаний по учебной дисциплине может осуществляться посредством устных опросов, тестовых заданий, проверки конспектов, подготовки устных сообщений на заданную тему, рефератов, составления презентаций и т.д.

Промежуточный контроль – зачет, который предполагает ответы на теоретические вопросы.

Учебная дисциплина (по выбору) «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» рассчитана на 82 часа (дневная форма получения образования), из них 36 аудиторных, в том числе 30 часов лекционных и 6 часов практических занятий; 46 часов отводятся на самостоятельную работу магистрантов, которая предполагает знакомство с научной литературой, конспектирование источников, написание рефератов. Для заочной формы получения образования

дисциплина «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» рассчитана на 6 лекционных часов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

1.Русская орфография и особенности ее преподавания на современном этапе

Лингводидактические основы методики обучения русской орфографии; особенности орфографии русского языка, ее основные принципы.

Система обучения орфографии в школьном курсе русского языка. Своеобразие изучения русской орфографии в школах Республики Беларусь.

2.Психология усвоения орфографии

Психология формирования орфографических навыков и умений. Учет специфических особенностей русского языка и интерферирующего влияния строя родного языка. Мнемонические приемы запоминания написания слов. Роль цвета в формировании орфографического умения; приемы запоминания орфограмм, основанные на НЛП.

3. Принцип междуровневых и внутриуровневых связей

Характеристика принципа. Особенности его проявления на уровне орфографии. Проявления взаимосвязи орфографии с другими разделами русского языка. Анализ школьных учебников по русскому языку для 5 и 6 классов с позиций реализации в нем названного принципа

4. Изучение орфографии на основе изучения фонетики и словообразования.

Фонетические знания, лежащие в основе обучения орфографии. Орфографические правила, построенные на знаниях фонетики. Роль знаний по словообразованию для выработки орфографических умений. Словарный минимум для опережающего обучения орфографии на материале фонетики и словообразования.

5. Комплексное изучение орфографии и грамматики

Роль грамматики в формировании орфографических знаний и умений. Отбор орфографических правил для изучения их на уроках изучения именных частей речи, глагола, наречия и служебных частей речи. Планирование словарно-орфографической работы.

6. Взаимосвязь обучения орфографии с работой по развитию речи

Особенность связи работы по орфографии с развитием речи, ее двусторонность. Организация словарно-орфографической работы в процессе изучения курса русского языка. Орфографическое наполнение заданий по развитию речи, методика составления подобных задач.

7. Методы и приемы обучения орфографии

Методы организации работы с «трудными» словами на уроках фонетики, словообразования, грамматики. Метод орфографического редактирования на уроках фонетики и словообразования. Орфографическое списывание с грамматическим заданием и др. Метод алгоритмизации и компьютерного обучения орфографии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

(дневное отделение)

№ п/п	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия.)	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	семинарские			
1	2	3	4	5	6	7
1.	Русская орфография и особенности ее преподавания на современном этапе.	2				
1.1.	Лингводидактические основы методики обучения русской орфографии; особенности орфографии русского языка, ее основные принципы. Система обучения орфографии в школьном курсе русского языка. Своеобразие изучения русской орфографии в школах Республики Беларусь.	2		С.И. Львова. Изучение орфографии в старших классах.- М.: Дрофа, 2009 А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982 Учебники «Русский язык. 5 класс»	№ 1,3, 5, 7, 2(доп.)	Конспект первоисточников
2.	Психология усвоения орфографии.	4	2			
2.1	Психология формирования орфографических навыков и умений.	2		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007 Статьи В. Богдавленского	№2, 4, 8, 11, 3(доп.)	
2.2.	Учет специфических особенностей русского языка и интерферирующего влияния строя родного языка.	2		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982	№2	
2.3.	Мнемонические приемы запоминания написания слов. Роль цвета в формировании орфографического умения. Приемы запоминания орфограмм, основанные на НЛП.		2	А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982	№2, №3 доп.	Беседа, проверка конспекта
3.	Принцип межуровневых и внутриуровневых связей	4	2			

3.1.	Характеристика принципа. Особенности его проявления на уровне орфографии.	2		Программа для средней общеоб. шк. «Русский язык»	№ 2,7, 10	
3.2.	Проявления взаимосвязи орфографии с другими разделами русского языка.	2		Учебники «Русский язык .6 класс». «Русский язык. 5 класс»,	№2, 7, 8	
3.3.	Анализ школьных учебников по русскому языку для 5 и 6 классов с позиций реализации в нем названного принципа.		2	Учебники «Русский язык .6 класс». «Русский язык. 5 класс»,	№8,	Проверка конспекта
4.	Взаимосвязь обучения орфографии с изучением фонетики и словообразования	6				
4.1.	Фонетические знания, лежащие в основе обучения орфографии. Орфографические правила, построенные на знаниях фонетики.	2		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№ 1, 6, 1(доп.)	
4.2.	Роль знаний по словообразованию для выработки орфографических умений.	2		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007. Статья В. Тиханова	№ 2,10, 6	
4.3.	Словарный минимум для опережающего обучения орфографии на материале фонетики и словообразования.	2		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№10 2(доп).	
5.	Комплексное изучение орфографии и грамматики	6				
5.1.	Роль грамматики в формировании орфографических знаний и умений.	2		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007. Статья В. Тиханова	№1, 7,8,10, 5(доп)	
5.2.	Отбор орфографических правил для изучения их на уроках изучения именных частей речи, глагола, наречия и служебных частей речи.	2		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007. Статья В. Тиханова	№ 10	Проверка конспекта
5.3.	Планирование словарно-орфографической работы.	2		Диск с программой обучения русскому языку в школе	№ 7	

6.	Взаимосвязь обучения орфографии с работой по развитию речи	4	2			
6.1.	Особенность связи работы по орфографии с развитием речи, ее двусторонность.	2		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007 А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№1,10, 11, 1 (доп.)	Конспектирование первоисточников, беседа
6.2.	Организация словарно-орфографической работы в процессе изучения курса русского языка.	2		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№1,10	
6.3.	Орфографическое наполнение заданий по развитию речи, методика составления подобных задач.		2	А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982. С.И. Львова. Изучение орфографии в старших классах.- М.: Дрофа, 2009 Видеоурок по орфографии наречий (учитель Р.С. Сидоренко)	№1,10, 1(доп).	Составление дидактического материала
7.	Методы и приемы обучения орфографии	4				
7.1.	Методы организации работы с «трудными» словами на уроках фонетики, словообразования, грамматики. Метод орфографического редактирования на уроках фонетики и словообразования. Орфографическое списывание с грамматическим заданием и др	2		Инструктивно-метод письмо МО « О един. треб. К устной и письм. речи» С.И. Львова. Изучение орфографии в старших классах.- М.: Дрофа, 2009	№1,6, 2(доп.)	
7.2.	Метод алгоритмизации и компьютерного обучения орфографии.	2		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	3(доп.)	

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

(заочное отделение)

№ п/п	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия.)	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	семинарские			
1	2	3	4	5	6	7
1.	Русская орфография и особенности ее преподавания на современном этапе.	1				
1.1.	Лингводидактические основы методики обучения русской орфографии; особенности орфографии русского языка, ее основные принципы. Система обучения орфографии в школьном курсе русского языка. Своеобразие изучения русской орфографии в школах Республики Беларусь. Психология усвоения орфографии. Психология формирования орфографических навыков и умений. Учет специфических особенностей русского языка и интерферирующего влияния строя родного языка. Мнемонические приемы запоминания написания слов. Роль цвета в формировании орфографического умения. Приемы запоминания орфограмм, основанные на НЛП.	1		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982. Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007 Статьи В. Богоявленского	№ 1,3, 5, 7, 2(доп.)	
2.	Принцип межуровневых и внутриуровневых связей	1				
2.1.	Характеристика принципа. Особенности его проявления на уровне орфографии. Проявления взаимосвязи орфографии с другими разделами русского языка. Анализ школьных учебников по русскому языку для 5 и 6 классов с позиций реализации в нем названного принципа.	1		Программа для средней общеоб. шк. «Русский язык»	№2, 4, 8, 11, 3(доп.)	
3.	Взаимосвязь обучения орфографии с изучением фонетики и словообразования	1				

3.1.	Фонетические знания, лежащие в основе обучения орфографии. Орфографические правила, построенные на знаниях фонетики. Роль знаний по словообразованию для выработки орфографических умений. Словарный минимум для опережающего обучения орфографии на материале фонетики и словообразования.	1		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№ 2,7, 10	
4.	Комплексное изучение орфографии и грамматики	1				
4.1.	Роль грамматики в формировании орфографических знаний и умений. Отбор орфографических правил для изучения их на уроках изучения именных частей речи, глагола, наречия и служебных частей речи. Планирование словарно-орфографической работы.	1		Метод. препод. русск. яз : хрестоматия. Минск:БГПУ, 2007. Статья В. Тиханова	№ 1, 6, 1 (доп.)	Конспектирование первоисточников
5.	Взаимосвязь обучения орфографии с работой по развитию речи	1				
5.1.	Особенность связи работы по орфографии с развитием речи, ее двусторонность. Организация словарно-орфографической работы в процессе изучения курса русского языка. Орфографическое наполнение заданий по развитию речи, методика составления подобных задач.	1		А.И.Власенков «Обучение орфографии в школах Белоруссии».- Минск, 1982.	№1, 7,8,10, 5(доп)	Конспектирование первоисточников, беседа
6.	Методы и приемы обучения орфографии	1				
6.1.	Методы организации работы с «трудными» словами на уроках фонетики, словообразования, грамматики. Метод орфографического редактирования на уроках фонетики и словообразования. Орфографическое списывание с грамматическим заданием и др. Метод алгоритмизации и компьютерного обучения	1			№1,10, 11, 1 (доп.)	Конспектирование первоисточников

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная:

4. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина — М.: Просвещение, 1987
5. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский // 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966
6. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // РЯШ 1976, №4 С.12.
7. Граник, Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма. - М Просвещение, 1989
8. Дикун, Т.А. Комплексное обучение орфографии и словообразованию/ Т.А. Дикун// Актуальные направления методики преподавания русского языка в современной социокультурной ситуации : сб. науч. тр.– Минск : Изд. Центр БГУ, 2008.– С.34-37
9. Дикун, Т.А. Обучение орфографии на основе межуровневых связей/ Т.А. Дикун// Сучасныя падыходы да вяртытунай моўнай і літаратурнай адукацыі : материалы республік. научн.-практ. конфер.– Мінск, РІВШ, 2007.– С.18-22
10. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015.
11. Методика преподавания русского языка (материалы для дополнительного чтения): хрестоматия / сост. Т.А. Дикун. – Минск : БГПУ, 2007.
12. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП.- М., 2000
13. Скрыбина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрыбина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.
14. Юрча, Т.А. Принципы русской орфографии в аспекте их мотивированности языковыми законами // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – № 11. – С. 139–146.

Дополнительная:

1. Беседина, Н.К. О работе с «трудными» словами / Н.К. Беседина // РЯШ , № 1, 1999.- С.21-23.
2. Власенков, А.И. Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания / А.И. Власенков.– Минск: Нар. асвета, 1980.
3. О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей.// Инструктивно-методическое письмо. - Мн. 2008.

4. Текучёв, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. – М.1982.
5. Шоков, Н.М. Организация интенсивного обучения русскому языку в школе / Н.М. Шоков //РЯШ, № 4, 1996.
6. Штильман, С.Л. Уроки русского языка в старших классах. Тема: орфография / С.Л. Штильман. - М.: – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

Самостоятельная работа является важной формой образовательного процесса обучения магистрантов. Самостоятельное изучение отдельных тем призвано содействовать развитию навыков критического осмысления теоретических проблем методики преподавания русского языка в учреждениях образования, а также выработке умений анализировать, прогнозировать учебные ситуации. Организация самостоятельной работы магистрантов касается как изучения теоретических вопросов, так и выполнения практических заданий. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей магистрантов, обучение с учетом потребностей и возможностей каждой отдельной личности.

Самостоятельная работа магистрантов реализуется как в процессе аудиторных занятий (на лекциях, практических занятиях), так и на консультациях, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

Формы самостоятельной работы магистрантов разнообразны:

- подготовка докладов и сообщений по актуальным проблемам методики преподавания русского языка
- написание рефератов;
- изучение научных статей и монографий;
- выполнение обучающих и контрольных тестов;

Цель самостоятельной работы – углубление фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с профилем деятельности;

Основными задачами самостоятельной работы являются:

- сознательное и самостоятельное осуществление работы с учебным и научным материалом;
- совершенствование опыта исследовательской и созидательной деятельности;

– совершенствование навыков творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального формата.

Методика самостоятельной работы магистрантов включает: конкретное планирование содержания и объема самостоятельной работы; анализ и оценку результатов самостоятельной работы; учебно-методическое и материально-техническое оснащение; новые технологии осуществления учебной деятельности; учет бюджета времени студента и преподавателя в формате самостоятельной работы магистрантов.

Самостоятельная работа должна носить систематический и непрерывный характер и поэтапно контролироваться преподавателем.

Самостоятельная работа проводится в объеме, предусмотренном учебным планом.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Требования к результатам освоения дисциплины

Магистрант, приступающий к изучению учебной дисциплины по выбору «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей», обязан освоить материал педагогики, психологии, методики преподавания русского языка.

Процесс изучения учебной дисциплины по выбору «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» направлен на формирование следующих компетенций:

Общекультурные компетенции:

- способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;
- способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, изменению научного и научно-педагогического профиля своей профессиональной деятельности;
- способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

Профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности:

- способность демонстрировать знания в области методики преподавания русского языка;
- способность к самостоятельному пополнению, критическому анализу и применению теоретических и практических знаний в сфере методики преподавания русского языка и смежных наук для собственных научных исследований.

ТЕКУЩАЯ АТТЕСТАЦИЯ

Контроль самостоятельной работы магистрантов может иметь различные формы: тестирование (промежуточное и итоговое), письменные контрольные работы, коллоквиумы, защита рефератов и др.

В ходе аттестации оцениваются результаты освоения дисциплины, которые проявляются:

- в умении чётко формулировать основные принципы обучения направления и концепции;
- в умении раскрывать значение терминов, принятых в методической науке;
- в умении иллюстрировать положения анализом материала в рамках методик и технологий, а также современных подходов к обучению русскому языку учащихся;
- в умении прогнозировать методические ситуации.

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Диагностика результатов учебной деятельности является обязательным элементом образовательного процесса и представляет собой совокупность приемов контроля и оценки, которые направлены на решение задач оптимизации учебного процесса, а также путей их достижения.

Основные цели диагностики: 1) оптимизировать процесс обучения; 2) определить результаты деятельности участника педагогического процесса и качество образования; 3) свести к минимуму ошибки, которые могут быть допущены в процессе обучения.

При изучении учебной дисциплины можно использовать такие средства диагностики результатов учебной деятельности, как: 1) **самостоятельная работа**, которая позволяет объективно оценить знания, умение и навыки студентов, определить степень усвоения определенных тем и целых разделов изучаемого курса; 2) **устный опрос**, предполагающий изложение магистрантом изученного материала; 3) **комбинированный опрос**, который позволяет определить уровень знаний нескольких магистрантов одновременно; 4) **тестирование**, которое является одной из форм текущего контроля и позволяет быстро и оперативно проверить знания магистрантов; 5) **коллоквиум**, позволяющий оценить текущий уровень знаний магистрантов; 6) **экзамен**, являющийся формой итогового контроля.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Для проверки учебных достижений магистрантов, изучающих дисциплину по выбору, предусматривается такая форма аттестации, как зачёт.

К сдаче зачёта допускаются магистранты, полностью выполнившие программу-минимум по предмету и представившие руководителю конспекты первоисточников (два по каждому разделу)

Освоение магистрантом дисциплины по выбору отмечается оценкой «зачёт».

Оценка «зачёт» выставляется, если:

1. магистрант на занятиях (обязательных консультациях) проявил себя как исследователь, способный решать методические задачи, изучил и проанализировал научно-методическую литературу;
2. на зачёте продемонстрировал знания программного материала, установленного учебной программой дисциплины.

По дисциплине выставляется «не зачёт» тем магистрантам, которые не посещали занятия или обнаружили на зачёте пробелы в знаниях учебного программного материала и не подтверждают на практике сформированность необходимых умений, сформулированных в программе курса.

ЛИТЕРАТУРА

Основная:

15. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков /Н.Н. Алгазина — М.: Просвещение,1987
16. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский // 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966
17. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // РЯШ 1976, N4 С.12.
18. Граник, Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма. - М Просвещение,1989
19. Дикун, Т.А. Комплексное обучение орфографии и словообразованию/ Т.А. Дикун// Актуальные направления методики преподавания русского языка в современной социокультурной ситуации : сб. науч. тр.– Минск : Изд. Центр БГУ, 2008.– С.34-37
20. Дикун, Т.А. Обучение орфографии на основе межуровневых связей/ Т.А. Дикун// Сучасныя падыходы да вярвятыунай моўнай и

літаратурнай адукацыі : материалы республик. научн.-практ. конфер.–
Мінск, РІВШ, 2007.– С.18-22

21. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015.

22. Методика преподавания русского языка (материалы для дополнительного чтения): хрестоматия / сост. Т.А.Дикун. – Минск : БГПУ, 2007.

23. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП.- М., 2000.

24. Скрыбина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрыбина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.

25. Юрина, Т.А. Принципы русской орфографии в аспекте их мотивированности языковыми законами // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – № 11. – С. 139-140.

Дополнительная:

7. Беседина, Н.К. О работе с «трудными» словами / Н.К. Беседина // РЯШ , № 1, 1999.- С.21-23.
8. Власенков, А.И. Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания / А.И. Власенков.– Минск: Нар. асвета, 1980.
9. О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей.// Инструктивно-методическое письмо. - Мн. 2008.
10. Текучёв, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. – М.1982.
11. Шоков, Н.М. Организация интенсивного обучения русскому языку в школе / Н.М. Шоков //РЯШ, № 4, 1996.
12. Штильман, С.Л. Уроки русского языка в старших классах. Тема: орфография / С.Л. Штильман. - М.: – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа является важной формой образовательного процесса обучения магистрантов. Самостоятельное изучение отдельных тем призвано содействовать развитию навыков критического осмысления

теоретических проблем методики преподавания русского языка в учреждениях образования, а также выработке умений анализировать, прогнозировать учебные ситуации. Организация самостоятельной работы магистрантов касается как изучения теоретических вопросов, так и выполнения практических заданий. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей магистрантов, обучение с учетом потребностей и возможностей каждой отдельной личности.

Самостоятельная работа магистрантов реализуется как в процессе аудиторных занятий (на лекциях, практических занятиях), так и на консультациях, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

Формы самостоятельной работы магистрантов разнообразны:

- подготовка докладов и сообщений по актуальным проблемам методики преподавания русского языка
- написание рефератов;
- изучение научных статей и монографий;
- выполнение обучающих и контрольных тестов;

Цель самостоятельной работы – углубление фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с профилем деятельности;

Основными задачами самостоятельной работы являются:

- сознательное и самостоятельное осуществление работы с учебным и научным материалом;
- совершенствование опыта исследовательской и созидательной деятельности;
- совершенствование навыков творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального формата.

Методика самостоятельной работы магистрантов включает: конкретное планирование содержания и объема самостоятельной работы; анализ и оценку результатов самостоятельной работы; учебно-методическое и материально-техническое оснащение; новые технологии осуществления учебной деятельности; учет бюджета времени студента и преподавателя в формате самостоятельной работы магистрантов.

Самостоятельная работа должна носить систематический и непрерывный характер и поэтапно контролироваться преподавателем.

Самостоятельная работа проводится в объеме, предусмотренном учебным планом.

Контроль самостоятельной работы магистрантов может иметь различные формы: тестирование (промежуточное и итоговое), письменные контрольные работы, коллоквиумы, защита рефератов, КОНСПЕКТИРОВАНИЕ и др.

В ходе аттестации оцениваются результаты освоения дисциплины, которые проявляются:

- в умении чётко формулировать основные принципы обучения направления и концепции;
- в умении раскрывать значение терминов, принятых в методической науке;
- в умении иллюстрировать положения анализом материала в рамках методик и технологий, а также современных подходов к обучению русскому языку учащихся;
- в умении прогнозировать методические ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И КОНСПЕКТИРОВАНИЯ

1. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // РЯШ 1976, N4 С.12.
2. Дикун, Т.А. Обучение орфографии на основе межуровневых связей/ Т.А. Дикун// Сучасныя падыходы да вярвятыунай моўнай і літаратурнай адукацыі : материалы республ. научн.-практ. конфер..– Мінск, РІВШ, 2007.– С.18-22
3. Скрыбина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрыбина // РЯШ.- 1999.- № 4.- С. 22-24.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ

Магистрант, приступающий к изучению учебной дисциплины по выбору «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей», обязан владеть материалом по педагогике, психологии, методике преподавания русского языка.

Процесс изучения учебной дисциплины по выбору «Обучение орфографии на основе внутрипредметных связей» направлен на формирование следующих компетенций:

Общекультурные компетенции:

- способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;

– способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, изменению научного и научно-педагогического профиля своей профессиональной деятельности;

– способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

Профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности:

– способность демонстрировать знания в области методики преподавания русского языка;

– способность к самостоятельному пополнению, критическому анализу и применению теоретических и практических знаний в сфере методики преподавания русского языка и смежных наук для собственных научных исследований.

ТЕКУЩАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ

Текущая аттестация носит накопительный характер, и при успешном выполнении текущей самостоятельной работы студент получает возможность получения автоматической аттестации в конце семестра. Такая форма организации и проведения аттестации позволяет мотивировать обучающегося к систематической, планомерной работе в семестре.

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Диагностика результатов учебной деятельности является обязательным элементом образовательного процесса и представляет собой совокупность приемов контроля и оценки, которые направлены на решение задач оптимизации учебного процесса, а также путей их достижения.

Основные цели диагностики: 1) оптимизировать процесс обучения; 2) определить результаты деятельности участника педагогического процесса и качество образования; 3) свести к минимуму ошибки, которые могут быть допущены в процессе обучения.

При изучении учебной дисциплины можно использовать такие средства диагностики результатов учебной деятельности, как: 1) **самостоятельная работа**, которая позволяет объективно оценить знания, умение и навыки студентов, определить степень усвоения определенных тем и целых разделов изучаемого курса; 2) **устный опрос**, предполагающий

изложение магистрантом изученного материала; 3) **комбинированный опрос**, который позволяет определить уровень знаний нескольких магистрантов одновременно; 4) **тестирование**, которое является одной из форм текущего контроля и позволяет быстро и оперативно проверить знания магистрантов; 5) **коллоквиум**, позволяющий оценить текущий уровень знаний магистрантов; 6) **зачет**, являющийся формой итогового контроля.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Для проверки учебных достижений магистрантов, изучающих дисциплину по выбору, предусматривается такая форма аттестации, как зачёт.

К сдаче зачёта допускаются магистранты, полностью выполнившие программу-минимум по предмету и представившие руководителю конспекты первоисточников (два по каждому разделу)

Освоение магистрантом дисциплины по выбору отмечается оценкой **«зачёт»**.

Оценка **«зачёт»** выставляется, если:

- магистрант на занятиях (обязательных консультациях) проявил себя как исследователь, способный решать методические задачи, изучил и проанализировал научно-методическую литературу;
- на зачёте продемонстрировал знания программного материала, установленного учебной программой дисциплины.

По дисциплине выставляется **«не зачёт»** тем магистрантам, которые не посещали занятия или обнаружили на зачёте пробелы в знаниях учебного программного материала и не подтверждают на практике сформированность необходимых умений, сформулированных в программе курса.

Критерии оценки результатов учебной деятельности по дисциплине

Для проверки учебных достижений магистрантов, изучающих дисциплину по выбору, предусматривается такая форма аттестации, как зачёт.

К сдаче зачёта допускаются магистранты, полностью выполнившие программу - минимум по предмету и представившие руководителю конспекты первоисточников. Зачет выставляется, если магистрант обнаружил знания, соответствующие оценкам «5» - «10». В остальных случаях выставляется в ведомость «не зачет».

10 баллов заслуживает магистрант, обнаруживший творческий уровень компетентности, научный подход в понимании и изложении учебного

программного материала, всестороннее, систематическое и глубокое знание в области изучаемых вопросов, разбирающийся в основных научных концепциях по изучаемой дисциплине, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических занятиях.

9 баллов заслуживает магистрант, обнаруживший творческий или продуктивный уровень компетентности, всестороннее, систематическое знание учебного программного материала, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы и профессиональной деятельности, а также способность к их самостоятельному пополнению.

8 баллов заслуживает магистрант, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, но допустивший в ответе некоторые неточности, усвоивший основную и частично дополнительную литературу, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы и профессиональной деятельности, а также способность к их самостоятельному пополнению.

7 баллов заслуживает магистрант, обнаруживший продуктивный уровень компетентности, достаточно полное знание учебно-программного материала, допустивший в ответе некоторые существенные неточности, усвоивший основную литературу, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы и профессиональной деятельности.

6 баллов заслуживает магистрант, обнаруживший продуктивный или репродуктивный уровень компетентности, достаточное знание учебно-программного материала, допустивший в ответе несколько существенных ошибок, частично усвоивший основную литературу, отличившийся достаточной активностью на практических занятиях, показавший необходимый для дальнейшей учебы и профессиональной деятельности уровень знаний.

5 баллов заслуживает магистрант обнаруживший репродуктивный уровень компетентности и частичное знание основного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличившийся активностью на практических занятиях, допустивший ряд существенных ошибок при ответе, обладающий способностью самостоятельного устранения пробелов в знаниях.